

ANAIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR
Campus Paranavaí
ISSN: 2525-6661

Paranavaí
2024

EDITORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS
Elias Canuto Brandão

COORDENADORES DO EVENTO

Elias Canuto Brandão
Vanderlei Amboni

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Silva Oliveira
Prof^ª. Dr^ª Ariana Castilhos dos Santos Toss Sampaio
Prof^ª. Ma. Deborah Cristina Oliveira Costa
Prof. Dr. Elias Canuto Brandão
Me. Geandro de Souza Alves dos Santos
Prof^ª. Dr^ª Juliana Alves Barbosa Menezes
Prof^ª. Dr^ª Maria Edi da Silva Comilo
Prof^ª. Dr^ª Maria Luisa da Silva Borniotto
Prof. Dr. Vanderlei Amboni

SUMÁRIO

Título do trabalho e autor(es)	Página
Apresentação	4
QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS NOS MUNICÍPIOS DE TAMBOARA, PARANAÍ E PARAÍSO DO NORTE. Autores: Ariana Castilhos dos Santos Toss Sampaio; Maria das Graças de Lima	5
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO - Neide Batista Moreira Silva; Noemi Nascimento Ansay	19
A HISTÓRIA PELOS SEUS SUJEITOS: O CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES (ASSENTAMENTO CIGRA, LAGOA GRANDE DO MARANHÃO) - Laryssa Viana Silva (UEMA) Isaac Giribet Bernat (UEMA) Leide Ana Miranda Lima	29
A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO - Andressa Constantino de Carvalho Lanziani; Elias Canuto Brandão	40
NARRATIVAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO - Maria Luisa da Silva Borniotto	53
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS -Elias Canuto Brandão	63
DIREITO DAS MINORIAS, QUESTÕES RACIAIS E UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA DE EDUCAÇÃO COLETIVA - Francisco Artur da Silva Conrado	78
LUTA PELA TERRA E LUTA PELA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA INTERSEÇÃO NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO - Arquimedes Do Amaral	88
PROYECTO DE PLANIFICACIÓN DE UN SISTEMA AGRO-FORESTAL (SAF) PARA EL CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES DEL MST EN EL ASSENTAMENTO CIGRA DE LAGOA GRANDE DO MARANHÃO, MA, BRASIL - Miquel Garcia Garcia; José Ramón Olarieta Alberdi; Isaac Giribet Bernat	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ORGANIZAÇÃO	109

APRESENTAÇÃO

O V Seminário de Educação na Diversidade do Campo (V SEDIC), promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), entre 09 e 11 de outubro de 2024, foi espaço de integração entre academia e público participante possibilitando ações concretas de materialidade na discussão a respeito da historicidade, sujeitos e resistência na Educação do Campo, por meio de mesas de debates, oficinas e apresentações de trabalhos em forma de comunicação.

O evento foi organizado pelo GESPEDIC, virtualmente, e recebeu trabalhos que apresentaram uma diversidade acadêmica enriquecedora, elaborados e apresentados por pesquisadores de diferentes universidades e regiões do Brasil e da Espanha.

As temáticas contribuirão com a formação e desenvolvimento da consciência de educadoras, educadores, educandas e educandos, assim como de pesquisadores que os acessarem.

As produções recebidas e ora disponibilizadas ao público, são de responsabilidades de seus autores, que antes do encaminhamento foram orientados às correções ortográficas e de conteúdo.

Elias Canuto Brandão
Coordenador do GESPEDIC

QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS NOS MUNICÍPIOS DE TAMBOARA, PARANAÍ E PARAÍSO DO NORTE

Ariana Castilhos dos Santos Toss Sampaio (UNESPAR)¹

Maria das Graças de Lima (UEM)²

Resumo: Diante da modernização agrícola que vem transformando tanto a maneira de produzir como as relações de trabalho no campo surgem à inquietação a cerca do desemprego estrutural e suas consequências socioeconômicas. Nesse sentido, este trabalho traz um recorte dos resultados da tese de Doutorado sobre as políticas públicas de qualificação profissional e a reinserção dos laboriosos do corte de cana no mundo do trabalho, e se essa realocação teve o apoio do governo por meio de políticas públicas de qualificação. Através da metodologia de amostragem por acessibilidade ou por conveniência, entrevistamos nos municípios de Paranavaí, Paraíso do Norte e Tamboara, ex-cortadores do corte de cana, e os resultados mostram que a reinserção no mercado de trabalho não foi orientada por políticas públicas, e as políticas públicas de qualificação existentes não contemplaram as necessidades desses laboriosos, sendo terceirizado para o Sistema S a qualificação desses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho. Política Pública. Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo divulgar partes dos resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida em 2023 no Programa de Pós-graduação de Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Neste artigo temos por objetivo abordar as ações de qualificação realizadas em municípios da região noroeste do Paraná o caso de: Tamboara, Paranavaí e Paraíso do Norte para verificar a efetividade destas políticas em qualificar os laboriosos expropriados do trabalho de cortar cana devido à modernização agrícola.

Para obtermos os resultados desta pesquisa utilizamos a metodologia de amostragem por acessibilidade ou por conveniência através de entrevista oral, por meio de questionários contendo questões semiestruturadas, nos quais os trabalhadores foram entrevistados em suas residências. Ao obtermos os resultados sobre os cursos de qualificação que estes trabalhadores realizaram e sua renda mensal atual, compreendemos que a falta de qualificação tem comprometido estes trabalhadores serem inseridos no mercado de trabalho

¹ Profa Dra Unespar – Campus Paranavaí

² Profa Dra Universidade Estadual de Maringá-UEM

e que a burocratização na realização dos cursos de qualificação terceirizados pelo governo para o Sistema S, tem tornado ainda mais difícil à procurada destes trabalhadores rurais por cursos de qualificação.

Assim, compreendemos que o Estado precisa devolver políticas de qualificação em que o próprio governo deva ser o gestor, e que também leve em conta as especificidades do trabalhador rural, haja vista, que os resultados desta pesquisa evidenciaram que grande parte dos cursos de qualificação são destinados para trabalhar na área urbana e muitos desses laboriosos por afetividade gostariam de permanecer trabalhando no campo.

1. POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As políticas de qualificação profissional no Brasil foram implantadas em diferentes governos, a cada governo que se estabelecem, novas políticas são criadas ou são adaptadas conforme suas ideologias: “estilos específicos de política são influenciados por uma variedade de fatores como as tradições nacionais e regionais, as estruturas políticas, o grau de desenvolvimento econômico, as ideologias, o treinamento cívico” (Rennó Júnior, 1997, p. 240).

Ainda acerca disso, Frei (2000, p. 2019) corrobora dizendo que “as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados”. Ainda Hofling (2001, p. 30) aponta que o entendimento e a explicação para tantas atuações distintas ou mesmo coadunando de governo a governo, seja ele a nível nacional ou internacional, mediante os acordos políticos: "Visões diferentes de sociedade, Estado e política educacional, geram projetos diferentes de intervenção nesta área".

Sobre as políticas de qualificação profissional no Brasil temos a contribuição de vários autores como Silva (2014); Azeredo e Ramos (1995), Alves (1995) que relatam a importância do Estado em investir em qualificação. Para esses autores a qualificação é de extrema importância para inserção do trabalhador no mercado de trabalho, a qualificação é vista como estratégia de inclusão social.

No entanto, temos outros autores como Harvey (2001); Martins (2002); Matoso (2000); Albert (2017); Meszáros (2008) e Silva (2001) que relatam que a qualificação tem-se colocado como um processo de doutrinação para atender os ditames do capital, onde tem ocorrido a mercantilização da qualificação sendo transferido para o trabalhador a responsabilidade pela situação de desemprego.

Contudo, compreendemos que a qualificação sozinha não pode mudar a situação de desemprego no Brasil, mas diante das mudanças que estão ocorrendo e diante dos avanços tecnológicos, a qualificação tem-se colocado como fundamental para se manter no mercado de trabalho.

No Brasil as políticas de qualificação começaram com maior ênfase a serem realizadas a partir da década de 1990, em um contexto neoliberal onde o Estado brasileiro se aliou a instituições privadas para realizar políticas de qualificação para os trabalhadores, e assim atender a demanda por mão de obra qualificada que o empresariado necessitava diante das mudanças tecnológicas.

Nesse contexto, foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor em 1995, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente, outros programas foram sendo efetivados por outras lideranças governamentais como: Plano Nacional de Qualificação - PNQ; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec; Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional - Qualifica Brasil e o Programa Emprega Mais.

Essas políticas de qualificação surgiram com o propósito de qualificar os trabalhadores em tempo coerente para atender as mudanças organizacionais decorridas da modernização produtiva. No entanto, Alves e Vieira (1995) mencionam que para qualificar é necessário superar alguns pontos de estrangulamento:

- 1 - os baixos níveis de escolaridade dos trabalhadores;
- 2 - o grande número de jovens egressos, a cada ano, do sistema educacional, com preparo inadequado para enfrentar as exigências do mercado de trabalho;
- 3 - a desatualização e ineficiência do sistema de formação profissional para atender com rapidez as mudanças tecnológicas e gerenciais;
- 4 - a inexistência de metodologias de ensino (já testadas) adequadas às novas necessidades do setor produtivo e ao perfil educacional desejado do trabalhador;
- 5 - a inexistência do componente de qualificação profissional na política pública de combate ao desemprego. (Alves; Vieira, 1995, p. 119 – 120).

De tal modo, ocorre a necessidade do Estado de efetivar políticas de qualificação capazes de atender as exigências do mercado de trabalho que, cada vez mais, precisa atender as mudanças ocasionadas pelo avanço do meio técnico-científico-informacional (Santos 2006). Atualmente, a qualificação tem-se tornado requisito fundamental para inserção de trabalhadores no mercado de trabalho. Devido ao avanço das tecnologias e ao aumento do desemprego estrutural, cada vez mais, o mercado produtivo exige qualificação. Azeredo e

Ramos (1995) relatam que a qualificação democratiza as chances do trabalhador conseguir um emprego.

A falta de qualificação aprisiona muitos trabalhadores em alguns trabalhos devido ao baixo nível de instrução. Costa e Müller (2014, p. 1) mencionam que a inserção da população no mundo do trabalho “[...] em geral é precária com renda baixa e instável. Em larga medida, isso se deve ao fato de não terem tido acesso à educação e a bons cursos de qualificação profissional”.

Como exemplo, podemos mencionar os/as cortadores (as) de cana-de-açúcar que estão em situação de desemprego devido à mecanização do corte e colheita da cana. Identificamos nas pesquisas realizadas que 67% desses laboriosos tinham apenas o ensino fundamental incompleto, o que dificulta a procura por outro trabalho.

Assim, uma eficaz realização das políticas de qualificação poderia reduzir os impactos socioeconômicos ocasionados pela modernização agrícola. Para Silva (1982, p. 40), tal “modernização conservadora” foi subsidiada pelo Estado em prol das grandes propriedades, privilegiando algumas culturas e regiões, o que gerou desemprego estrutural. Alves e Vieira (1995) relatam o papel fundamental do Estado no combate às consequências perversas da modernização tecnológica, pois, sem educação e qualificação profissional, inviabiliza-se que os trabalhadores consigam ocupação. Nesse mesmo pensamento Azeredo e Ramos (1995) enfatizam que:

A baixa escolaridade do trabalhador brasileiro, que não impediu no passado a sua integração ao mercado de trabalho, configura hoje um sério obstáculo para o aumento da competitividade e produtividade do sistema produtivo. A educação geral representa, hoje, um requisito essencial para a qualificação profissional exigida pelas mudanças na base produtiva. (Azeredo; Ramos, 1995, p. 115).

Desse modo, compreendemos que, com a baixa escolaridade e a falta de qualificação, os trabalhadores (as) ficam excluídos do mercado de trabalho, restando-lhes apenas a informalidade ou trabalhos ainda mais precários.

Este cenário confirma que a qualificação profissional isolada não é a solução para os desafios da exclusão e do desemprego. No entanto, a realidade atual, como já foi destacada, frequentemente transfere a responsabilidade para o trabalhador desqualificado, imputando-lhe a culpa por sua própria situação de desemprego (Matosso, 2000).

Diante dessa realidade, o trabalhador que almeja estar inserido no mercado de trabalho precisa investir em si próprio, e a educação passa a ser o principal capital humano do indivíduo, ou seja, a qualificação tem-se apresentado como um requisito para sua entrada

e permanência no mercado produtivo. Reflexo de uma produção flexível e informatizada que substitui trabalhadores por computadores, excluindo aqueles pouco qualificados. Em um contexto neoliberal, em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço o que tem ocorrido é a mercantilização da educação” (Meszáros 2008, p. 16).

Assim, compreendemos que os Governos têm criado políticas de qualificação para atender as exigências da classe dominante, pois essa qualificação oferecida não garante a emancipação. Para Souza (2008, p. 320) a qualificação tem se apresentado “muito mais um mecanismo de mediação de conflito de classe no campo da luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico, do que uma oportunidade de acesso a este conhecimento.

Nesse sentido, o que tem ocorrido é a retração do Estado com relação às suas responsabilidades na prestação dos serviços sociais, o que gerou o aumento do “desemprego, do trabalho parcial, do trabalho temporário, do trabalho terceirizado e do trabalho informal” (Serra, 2007, p. 2).

Com relação à qualificação profissional no Brasil, os Governos têm se aliado as instituições privadas para qualificar a sua população. Assim, a qualificação dos trabalhadores é realizada por várias instituições, entre elas, destacam-se os centros de formação tecnológica, o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR entre outros. Além dessas agências, institutos, fundações e ONGs também realizam cursos de qualificação profissional (Alvez; Vieira, 1995).

O Serviço Social Autônomo conhecido como Sistema “S” é composto pelo SENAI, SENAC, Sesi, SENAR, SESC, entre outros e atua em programas de formação profissional. Cada entidade possui metodologia própria de atuação. Estes órgãos são entidades paraestatais de direito privado, atuando sem submissão à Administração Pública. Elas atuam em cooperação com o Estado, exercendo atividades de interesse coletivo. Para sua manutenção, auferem subvenções por meio de recolhimento parafiscal de um adicional às alíquotas das contribuições sociais (Linhares, 2012).

As entidades do Sistema “S” são entidades paraestatais que são autorizadas a prestar serviços e realizar atividades de interesse público ou coletivo e que não sejam exclusivos do Estado (Meirelles, 2006). Ou seja, tais entidades beneficiam, principalmente, os filhos dos industriários e a população de classe média que pode pagar uma mensalidade para seus filhos, não atendendo a necessidade de toda a população.

Ainda, Souza (2002) enfatiza que o maior desafio é qualificar massivamente os trabalhadores por intermédio de uma política que rompa com os padrões tradicionais de

qualificação profissional, pois o que vemos hoje é a monopolização da oferta de cursos profissionalizantes que não articula educação formal e treinamento profissional.

Para isso, é preciso que o Estado, mediante as linhas de financiamento, elabore políticas de qualificação profissional, nas quais o próprio Estado seja o responsável pela oferta e execução dos projetos (Silva, 2011). Na atual conjuntura, o que nos chama atenção é a transferência das responsabilidades do Estado em qualificar sua população sendo transferida para o Sistema “S”, ocorrendo, deste modo, a mercantilização da qualificação da população brasileira (Grabowski, 2013).

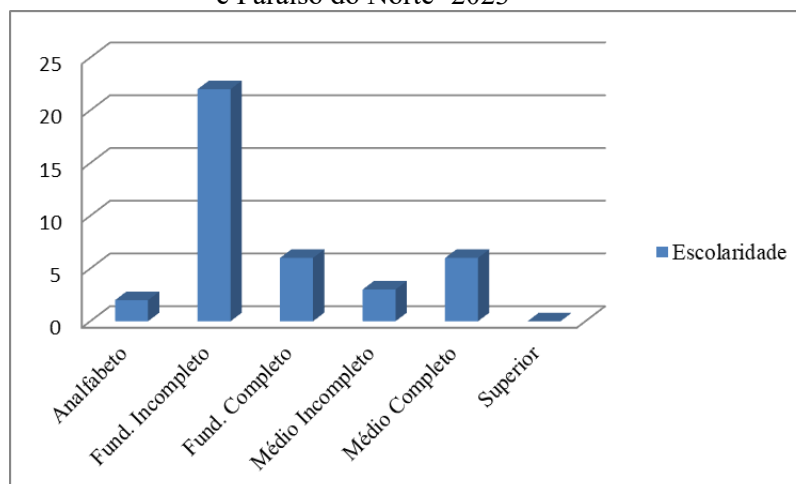
2. CURSOS DE QUALIFICAÇÃO REALIZADOS PELOS EX-CORTADORES (AS) DE CANA-DE-AÇÚCAR NOS MUNICÍPIOS DE TAMBOARA, PARANAVAÍ E PARAÍSO DO NORTE.

Para obtermos resultados a cerca dos cursos de qualificação realizados pelos ex cortadores de cana-de-açúcar nos municípios de Tamboara, Paranavaí e Paraíso do Norte, após a provação e liberação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP, fomos a campo para identificar se esses laboriosos realizaram cursos de qualificação e se esses cursos proporcionaram resultados positivos sobre a sua empregabilidade e renda.

Foram entrevistados 39 ex trabalhadores do setor canavieiro e a entrevista foi realizada em suas residências através de questionário contendo questões semiestruturadas para obter informações sobre escolaridade, renda, trabalho e se esses laboriosos realizaram algum curso de qualificação. Dos 39 entrevistados 13 são residentes no município de Paranavaí, 13 moradores do município de Tamboara e 13 no município de Paraíso do Norte.

Com relação aos dados obtidos sobre a escolaridade desses laboriosos identificamos que em sua maioria possuem somente o ensino fundamental incompleto (Gráfico 1).

Gráfico 1: Escolaridade dos ex cortadores de cana dos municípios de Paranavaí, Tamboara e Paraíso do Norte- 2023

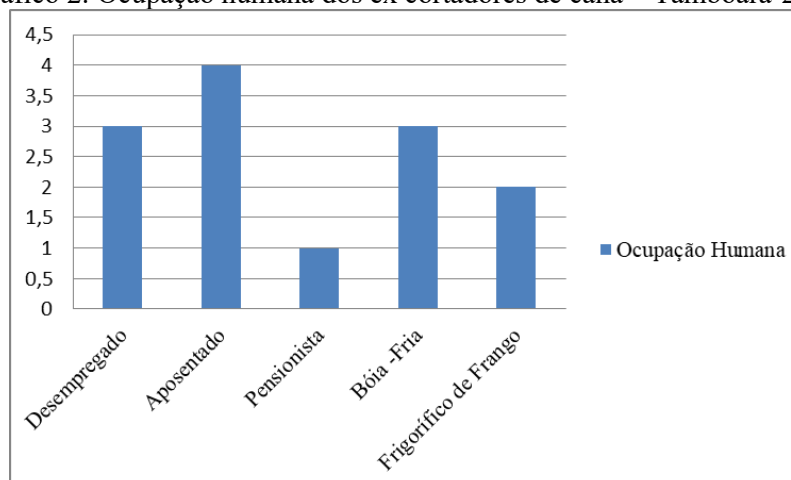


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como podemos observar no gráfico 1, dos 39 entrevistados, 22 trabalhadores possuem somente o ensino fundamental incompleto e apenas 6 possuíam o ensino médio concluído. Essa baixa escolaridade interfere na dificuldade de conseguir trabalho ou até mesmo, trabalho com condições melhores. Com o avanço do meio técnico científico informacional, o campo também se modernizou e o desemprego estrutural atingiu muitos postos de trabalho, no entanto outros trabalhos surgiram, contudo, estes necessitam de qualificação profissional.

No gráfico 2, 3 e 4 após o desemprego estrutural, podemos observar onde atualmente os ex cortadores de cana estão trabalhando. No gráfico 2, estão elencadas informações sobre a ocupação humana dos ex laboriosos do corte de cana moradores do município de Tamboara.

Gráfico 2: Ocupação humana dos ex cortadores de cana – Tamboara-2023

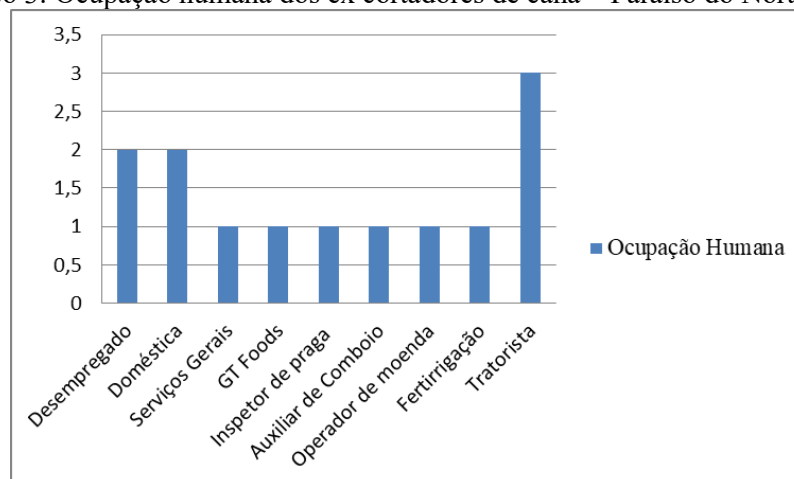


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como elencado no gráfico 2, as ocupações mencionadas pelos laboriosos foram: 3 trabalhadores trabalham como boia fria (diaristas) e 2 laboriosos trabalham no frigorífico de frango. Os demais mencionaram que estão desempregados (3), aposentados (4) e 1 pensionista. Esses dados refletem a pouca oportunidade de trabalho no município de Tamboara sendo dos 8 que estão aptos para o trabalho, somente dois estão empregados e tem seus direitos garantidos, mesmo que seja em um trabalho que causa muitos problemas de saúde devido aos movimentos repetidos realizados nos frigoríficos de frango.

Os dados da ocupação no município de Paraíso do Norte apresentam mais oportunidades para esses trabalhadores, isto reflete no posto de qualificação instalado no município, como também maiores oportunidades de trabalho comparado ao município de Tamboara. Vejamos no gráfico 3 as ocupações dos ex-laboriosos do plantio e colheita da cana-de-açúcar do município de Paraíso do Norte.

Gráfico 3: Ocupação humana dos ex cortadores de cana – Paraíso do Norte - 2023



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

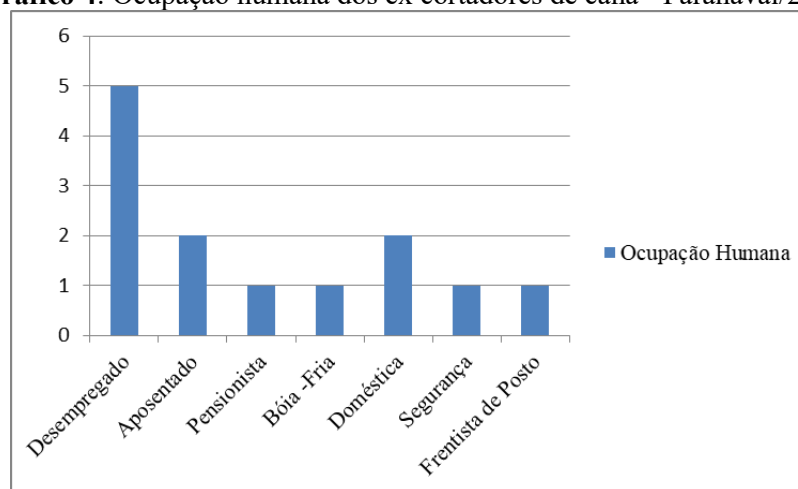
No gráfico 3 onde estão elencadas as ocupações dos ex cortadores de cana de Paraíso do Norte podemos observar que ocorreu uma diversidade maior nos postos de trabalho ofertados no município de Paraíso do Norte com relação a Tamboara. As ocupações mencionadas foram: doméstica (2), serviços Gerais (1), GT Foods (1), Inspetor de praga (1), Auxiliar de Comboio (1), Operador de moenda (1), Fertirrigação (1) e Tratorista (3).

Dessas ocupações mencionadas, algumas fazem parte da empresa Agrocana/Coopcana como Inspetor de praga, Auxiliar de Comboio, Operador de moenda, Fertirrigação e Tratorista. Dos treze trabalhadores entrevistados, sete ainda trabalham para a mesma empresa de quando eram cortadores de cana. Eles mencionaram que após passar por

qualificação ofertada pela Agência do trabalhador, como também pela própria empresa, foram remanejados e continuaram a trabalhar na mesma empresa.

O que nos chama atenção é que os ex cortadores de cana residentes do município de Tamboara e Paranaíba não foram inseridos em outros postos de trabalho na usina após a mecanização da colheita e plantio da cana, assim como os laboriosos de Paraíso do Norte foram inseridos. Ao questionarmos o porquê desta seleção um ex-cortador de cana mencionou que devido à mecanização os trabalhadores de Paraíso do Norte foram os selecionados para permanecerem na empresa, uma vez que a sede da empresa e toda a parte administrativa está alocada no município de Paraíso do Norte. Ou seja, quando era necessária mão de obra para o serviço braçal de cortar e plantar cana, todos os moradores dos municípios ao entorno da usina eram “bem-vindos”, após a mecanização são selecionados apenas trabalhadores de uma cidade por estarem inseridos na dinâmica cidade sede da usina. Vejamos agora a ocupação atual dos ex-cortadores (as) de cana na cidade de Paranaíba (Gráfico 4).

Gráfico 4: Ocupação humana dos ex cortadores de cana - Paranaíba/2023



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No gráfico 4, percebemos que dos 13 entrevistados, a maioria encontra-se desempregados (5); doméstica (2) vigia (1), frentista de posto de gasolina (1), aposentado (2), pensionista (1) e (1) pessoa trabalhando informalmente, como “boia-fria” sem nenhuma garantia trabalhista. A situação de desemprego na vida do trabalhador não atinge somente questões de ordem econômica, mas de ordem social, familiar e pessoal, influenciando ainda em sua identidade profissional e psicológica (Cardoso 2004).

Na cidade de Paranaíba a economia é mais diversificada do que nos dois municípios antes mencionados. A oferta de trabalho é maior do que nos outros municípios elencados

neste trabalho. Contudo, o número de desempregados é maior e entendemos esta problemática quando analisamos os dados e identificamos que a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho está relacionada à baixa escolaridade e a falta de qualificação. Dos treze entrevistados, somente três possuem o ensino médio e apenas 5 fizeram curso de qualificação. E os dois que fizeram curso para vigia e empilhadeira estão empregados. Sobre os cursos de qualificação que esses laboriosos realizaram os dados estão elencados no quadro 1.

Quadro 1: Cursos de qualificação realizados pelos ex-cortadores (as) de cana nos municípios de Paraíso do Norte, Paranavaí e Tamboara – 2023

Cursos	Paraíso do Norte	Paranavaí	Tamboara
Artesanato	-	1	-
Corte de Cana	4	-	3
Confecção de Lingerie	-	1	-
Empilhadeira	-	1	-
Lubrificação de máquinas	1	-	-
Manipulação de alimentos	1	-	-
Mecânico de Tratores e colheitadeira	1	-	-
Montador de Móveis	-	1	-
Operador de Comando	1	-	-
Panificação	1	-	-
Porteiro e Vigia	-	1	1
Primeiros Socorros	1	-	-
Tratorista	1	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Podemos identificar nos dados obtidos que dos 39 entrevistados, somente 13 trabalhadores realizaram cursos de qualificação sendo eles: Artesanato, Confecção de Lingerie, Empilhadeira, Lubrificação de máquinas, Manipulação de alimentos, Mecânico de Tratores e Colheitadeira, Montador de Móveis, Operador de Comando, Panificação, Porteiro e Vigia, Primeiros Socorros e Tratorista. Outro curso que também foi realizado é o de cortar cana, mas que atualmente não possibilita a empregabilidade, pois já foram destituídos desse trabalho.

Dos três municípios analisados o de Paraíso do Norte foi o que mais qualificou os ex-cortadores (as) de cana, tendo onze trabalhadores participado de algum curso de qualificação, Paranavaí com cinco laboriosos e Tamboara apenas quatro fizeram curso de qualificação. Assim, identificamos que a falta de qualificação tem sido um empecilho para que esses laboriosos sejam novamente inseridos no mercado de trabalho.

Dessa forma, os resultados obtidos corroboram com a constatação de que a maioria desses trabalhadores não realizaram cursos de qualificação, o que não apenas dificulta o

acesso ao emprego, mas também a oportunidades de trabalho com melhor remuneração. Paralelamente, tendo em vista que o público-alvo deste estudo são os trabalhadores rurais, os municípios não têm ofertado de maneira eficaz cursos para qualificar o trabalhador rural, não possibilitando sua permanência no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de qualificação que vem sendo efetivadas até o momento têm recebido muitas rupturas de um governo para outro. O poder público tem se omitido e transferido para o empresariado o direcionamento da oferta de qualificação. Notamos a necessidade de políticas de qualificação de Estado, as quais podem ser aprimoradas ao longo dos anos. Percebemos a necessidade de políticas de qualificação que não levem apenas o interesse em qualificar para postos exigidos pelo mercado de trabalho. A qualificação deve ser vista como capacidade de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Identificamos que os cursos ofertados pelos municípios estudados são cursos aligeirados e que não leva em conta o perfil do trabalhador. No município de Tamboara e Paraíso do Norte, cuja economia tem forte influência do setor agrário, não oferta nenhum curso de qualificação para os trabalhadores rurais. No município de Paranavaí tem acontecido a oferta de cursos de qualificação para o trabalhador rural, contudo, o que tem ocorrido é uma intensificação de cursos específicos como tratorista agrícola e trabalhador volante da agricultura - aplicação de agrotóxicos, cursos voltados para atender os grandes produtores.

Dessa forma, compreendemos a importância de levar em conta o perfil do trabalhador, as suas preferências, pois qualificar apenas para atender o interesse e a necessidades do mercado, não possibilitará o desenvolvimento das potencialidades, sua capacidade criativa e muito menos a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Laura Oliveira. **Política pública de educação profissional no governo de Dilma Rousseff (2011-2016): um estudo de caso PRONATEC/BSM**. (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas, 2017. Disponível em:<
http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322437/1/Alberti_LauraOliveira_M.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

ALVEZ, Edgard Luiz Gutierrez; VIEIRA, Carlos Alberto dos Santos. Qualificação Profissional: uma proposta de Política Pública. **Planejamento e Políticas Públicas- IPEA**, nº 12, 1995. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/143/0>>. Acesso em: 05 maio 2021.

AZEREDO, Beatriz; RAMOS, Carlos Alberto. Políticas Públicas de Emprego: experiências e desafios. **Planejamento e Políticas Públicas- IPEA**, nº 12, 1995. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/142>>. Acesso em: 05 maio 2021.

CARDOSO, Gizelle R. 2004. 174p. **Estou desempregado, não desesperado**: a vivência do desemprego para trabalhadores desempregados frequentadores do Sine de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.

COSTA, Patricia Vieira da; MÜLLER, Luiz Herberto. **A Qualificação Profissional na Estratégia de Inclusão Produtiva Urbana do Plano Brasil Sem Miséria**. Brasília, 2014. ISSN 2318-9118. Disponível <<https://ipcig.org/sites/default/files/pub/pt-br/IPCOnePager254.pdf>>. Acesso em: maio 2021.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas públicas**, nº 21, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4025/5/PPP_n21_Politicass.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. Entrevista – **Um Pronatec a curto prazo**. In. Carta Capital. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/>>. Acesso em: 18 out. 2021.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HÖFLING Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, [online]. ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>>. Disponível em: 29 maio 2021.

LINHARES, Humberto Vinicius Queiroz. **Regime jurídico dos contratos no sistema “S” (SENAI, SENAC, SESI e SESC)**. (Monografia em Direito Administrativo). Direito Administrativo do Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP, Brasília, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado**: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Licitação e contrato administrativo**. - 14. ed. -. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

MÉSZÁROS, Steven. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

RENNÓ Jr., Lúcio R. Revisitando a Corrente Dominante da Teoria da Cultura Política. In: Pós. **Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**. Ano I, v. I, n.1, p.235-271, 1997.

SANTOS, Maria Helena de Castro. **Política e políticas de uma alternativa**: o caso do Proálcool. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 2006.

SERRA, Rose. **A Política Pública de Qualificação Profissional e a Noção de Competência**, 2007. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/roseserra.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

SENADO FEDERAL. **Consultoria Legislativa**. Lúcia Vânia. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/cas/es/ES_ProgTransf.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, José Graziano. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1982.
_____. **O que é questão agrária**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Jorge Alexandre da. **Basta qualificar? O Pronatec como Estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil Sem Miséria**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA, Sandra Regina Paz da. **A “nova” política pública de qualificação profissional do Brasil -contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011.

SOUZA, Antônio Ricardo de. Políticas públicas, Políticas de Formação Profissional e de Emprego e Renda no Brasil: uma agenda pública de debates. **Revista de Estudos Sociais**. n. 7 2002. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/download/181/171/172>.
Acesso em: maio 2021.

SOUZA, José dos Santos. **A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo**. In: TUMOLO, Roberto; BATISTA, Roberto Leme. (Org.) Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Praxis; Mansoni, 2008.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO

Neide Batista Moreira Silva - Unespar³

Noemi Nascimento Ansay - Unespar⁴

Resumo: A presente pesquisa está em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, na Universidade Estadual do Paraná. A temática justificou-se pela importância de compreender os aspectos legais e históricos que norteiam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) em uma escola de assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra através de documentos oficiais que garantem o direito a inclusão de estudantes com deficiências no sistema educacional de ensino regular. O objetivo geral do estudo foi averiguar as possibilidades de atuação na Educação Especial no Campo, com foco em práticas inclusivas que promovam a equidade educacional. Os participantes da pesquisa foram dez professoras da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e atendem estudantes com deficiências. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unespar, Parecer nº 6.321.226, em 25 de setembro de 2023. As respostas dos questionários foram categorizadas com base nos pressupostos teóricos de Minayo (2003) e Bardin (2016), por meio de análise de conteúdo. Espera-se que o estudo contribua com a qualidade do ensino, respeitando as especificidades de todos os estudantes e propiciando-os a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

No contexto das escolas do campo, a relevância da inclusão assume uma importância ainda mais significativa devido a diversos fatores específicos desses ambientes. A inclusão educacional é um princípio fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou pessoais.

³Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - UNESPAR. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no Colégio Estadual Humberto de Campos. Integrante do GESPEDIC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Diversidade do Campo - Unespar. Representante de município da App Sindicato - NS Paranaíba. Email: neide.moreira@escola.pr.gov.br, <http://lattes.cnpq.br/789540873104512>.

⁴Diretora da Faculdade de Artes do Paraná, Campus II. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Graduada em Bacharelado de Musicoterapia pela Faculdade de Artes do Paraná (1992), Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Tuiuti (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009) e Doutorado em Educação pela UFPR (2016). Faz parte da Comissão Editorial da Revista Incantare. Membro do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência e Membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Idosa, representante da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI. Membro da Comissão Universidade para Índios - CUIA. Mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Noemi Nascimento Ansay, Unespar, e-mail: noemi.ansay@ies.edu.unespar.br, <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal (1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -1996), houve uma mudança de paradigma na educação especial. A LDB determinou que as escolas comuns deveriam matricular todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais.

Com a implementação de políticas de inclusão, foram criados mecanismos para garantir o apoio necessário aos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Isso envolve a disponibilização de recursos de acessibilidade (como rampas e materiais adaptados), a formação de professores para lidar com as necessidades específicas desses estudantes bem como, a oferta de suporte pedagógico especializado.

É necessária a formação das professoras e dos professores da escola do campo também na área da informática e de novas tecnologias, talvez, até mais intensificada que em outras unidades escolares, pois a integração que tais ferramentas permitem é muito útil para a integração dessas escolas. Ainda, é importante salientar que a gestão do processo pedagógico, cada dia que passa, torna-se mais tecnológica, desde tarefas docentes, como controles de aproveitamento e frequência, até mesmo a obtenção de recursos e projetos por meio de instituição mantenedora, principalmente, em âmbito federal. É necessário que essas também sejam pautas do coletivo pesquisador (Martins, 2020, p.174).

A presença de estudantes com deficiências no sistema educacional formal tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação nos últimos anos, em especial para os professores que atuam nas salas de aula comum. (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial (BRASIL, 2006, p.44), referem-se à Educação Especial como a modalidade de educação que compartilha com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das disciplinas das demais modalidades e níveis de ensino, por isso, o desafio da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências exige a flexibilização curricular das escolas para que possam assegurar a permanência dos mesmos, proporcionando uma aprendizagem significativa e com qualidade.

Considerando o exposto, a temática justifica-se pela necessidade de compreender como ocorre o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiências nas escolas do campo.

Defende-se que a oferta de Educação Especial nas escolas do campo, das águas e das florestas seja construída a partir dos princípios da Educação do Campo, sobretudo quanto ao respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, bem como à valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. (Nozu, Melo, Romeiro e Anastacio, 2022 p.54).

Ressaltamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir a inclusão e o acesso de todos os estudantes às oportunidades de aprendizado.

Conforme o artigo 58 - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p.40), entende-se por Educação Especial, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiências a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

Destacamos que um dos principais desafios enfrentados pelas escolas do campo é a falta de estrutura física adequada. Muitas escolas não possuem salas adaptadas e equipamentos necessários para atender estudantes com deficiência, o que dificulta a realização de atividades específicas e o desenvolvimento de suas habilidades.

Outro desafio é a falta de profissionais capacitados para oferecer o AEE. Muitas escolas do campo enfrentam a falta de professores especializados em educação inclusiva ou não têm acesso a cursos de capacitação para aprimorar suas habilidades nessa área. Isso compromete a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes e dificulta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas.

Além disso, a falta de recursos financeiros é outro obstáculo para o AEE nas escolas do campo. Muitas vezes, essas instituições não têm verbas suficientes para adquirir materiais pedagógicos, equipamentos adaptados e contratar profissionais especializados. Isso limita o acesso dos alunos a atividades e recursos que possam auxiliar em seu desenvolvimento.

A transversalidade das lutas das populações camponesas e com deficiência incide na contrariedade dos múltiplos processos de exclusão social, na busca pelo reconhecimento dos diferentes modos de vida das pessoas e das suas necessidades básicas, na resistência contra as formas de assujeitamento e na demanda por empoderamento e pela afirmação positiva de suas formas de existência (Nozu, 2020, p. 90).

No entanto, apesar dos desafios, existem alternativas que podem ser implementadas para superar essas barreiras. Uma opção é estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e outras escolas que possuam estrutura e profissionais capacitados para oferecer o AEE. Essas parcerias podem possibilitar o compartilhamento de recursos e conhecimentos, visando garantir o atendimento adequado aos estudantes com deficiência no campo.

Outra alternativa é buscar apoio de programas governamentais que incentivem a inclusão e ofereçam recursos financeiros para as escolas do campo. É importante que os

governos assumam o compromisso de investir na educação inclusiva, garantindo verbas específicas para a adequação das escolas e capacitação dos profissionais.

A inclusão é um processo contínuo e individualizado. Frente a isso, o professor precisa estar disposto a adaptar sua prática pedagógica, conforme as necessidades e circunstâncias específicas de seus estudantes.

Duas modalidades, suas diferenças, um só objetivo. Assim, se dá a relação em um contexto de educação inclusiva. E a educação do campo precisando se alinhar com a educação especial em benefício de uma escola para todos, que se constitui em uma cultura campesina.

Com os movimentos sociais reivindicando direitos aos desfavorecidos da sociedade, organismos internacionais como a ONU, UNESCO, BANCO MUNDIAL, UNICEF, entre outros, vem implementando em meio aos países em desenvolvimento documentos que busque combater o racismo, a miséria e preconceito de uma minoria que vive à margem de uma sociedade de classe.

Assim, ao se tornar signatário de compromissos internacionais, o Brasil tem implementado políticas públicas com o objetivo de melhorar a situação econômica, política e social das populações desfavorecidas. A partir da Constituição de 1988, que se consolidou como um marco regulatório para uma sociedade democrática, na década de 1990 eclodiram convenções que intensificaram o início dessas políticas públicas em território brasileiro.

No que diz respeito a educação, identifica-se os direitos em documentos como a LDB (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Diretrizes Curriculares (1998); Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2003); Plano Nacional de Educação; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outras medidas adotadas em políticas públicas que venha complementar e reafirmar a responsabilidade do Brasil com seu povo.

Em meio a diversidade que se constitui a sociedade brasileira, este estudo visa as políticas de educação para o campo e a sua relação com a educação especial para os alunos campesinos público alvo da educação especial. Dessa forma a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) discorre que, a interface da educação especial, educação do campo, quilombola e indígena precisam assegurar em projeto político pedagógico serviços e recursos de atendimento educacional especializado, respeitando as diferenças sócio culturais desse grupo.

Além, a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, apontando em seu artigo 2º que o AEE tem como função complementar e suplementar a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégia que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Esta política concerne o AEE no contraturno, não substituindo o ensino comum, com dupla matrícula, em uma Sala de Recursos Multifuncional, que pode ser na escola onde o estudante está matriculado, escola polo ou instituições especializadas. Para atuação neste atendimento o professor precisa ter formação específica em Educação Especial.

Em meio aos desafios da educação inclusiva, a inclusão do estudante público da Educação Especial, traz discussões no meio acadêmico, em virtude, da sua necessidade específica para seu aprendizado. Logo, discutir o contexto que se dá o Atendimento Educacional Especializado se torna necessário, uma vez que, esse público precisa de um olhar cuidadoso para que sua necessidade de aprendizado possa acontecer.

É importante destacar que a Educação do Campo emerge da luta e da resistência, buscando a autonomia e a não submissão ao capital. Ela se opõe aos projetos do agronegócio, ao êxodo rural, à gestão ambiental e a outras iniciativas que refletem a ostentação do sistema capitalista, definidas por uma intervenção estatal mínima. A Educação do Campo é, portanto, um ato de enfrentamento e busca por alternativas sustentáveis e justas, visando a inclusão de todos os estudantes.

Diante disso, Nozu (2020) argumenta que

[...] as populações camponesas e com deficiência são atingidas, diuturnamente, pelo descaso do poder público e, conseqüentemente, por práticas assistencialistas, filantrópicas e caritativas. Essas configurações talvez estejam relacionadas à discriminação negativa pela qual são submetidas as pessoas com deficiência e as que vivem no campo. Diante de mecanismos de diferenciação, que tem como parâmetro de valorização os sujeitos ditos “normais” e “urbanos”, as pessoas com deficiência e as oriundas do meio rural são estigmatizadas como inferiores e, portanto, marginalizadas. (p.89).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na formação da consciência. Ela atende às necessidades específicas das comunidades rurais, considerando sua realidade, e contribui para a construção de políticas públicas que respeitem sua cultura e diversidade, valorizando as singularidades que tornam cada grupo único.

Além disso, é essencial promover a conscientização e o engajamento da comunidade escolar, dos pais e da sociedade em relação à importância e aos direitos dos alunos com deficiência. A inclusão só será efetiva se houver o envolvimento de todos os atores envolvidos, buscando construir uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, tem por objetivo analisar a implementação de políticas públicas inclusivas na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte, Estado do Paraná.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2003), pretendemos compreender os fenômenos sociais a partir de suas características, significados e contextos. Já quanto ao aspecto exploratório da pesquisa, Gil (2002) a caracteriza por ter um problema, cujas informações para solucioná-los são poucas. Por isso, é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis, utilização de técnicas e métodos de investigação científica.

Para dar fundamento bibliográfico inicialmente realizamos uma busca sistematizada, fazendo um levantamento das produções científicas que tratassem da temática desta pesquisa. Buscamos pesquisas que tratassem de políticas públicas de inclusão e educação do campo, com o recorte temporal de 2017 a 2023 e em acervo particular.

Nesta etapa foi realizado uma busca minuciosa, seleção, leitura e análise de obras que pudessem contribuir como aporte teórico relevante para a fundamentação teórica da pesquisa. Realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para a realização da busca, determinamos os seguintes palavras-chaves: “políticas públicas inclusivas” e “educação do campo”. Na primeira busca foi encontrado um total de 160 teses e dissertações que se aproximavam do tema em estudo. Na segunda busca, após ler os resumos, foram selecionadas 17 pesquisas que assemelham-se a proposta da presente pesquisa somando-se à obras que constituem o acervo particular da pesquisadora. Após a leitura dos resumos das teses, artigos e dissertações, selecionamos oito trabalhos para fundamentar a pesquisa.

Quanto a pesquisa de campo utilizamos o formulário online (*Google Forms*) para coletar dados sobre a formação e experiência dos professores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, situada no Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte, Estado do Paraná.

A presente pesquisa contou com a participação integral de 10 (dez) professoras que atuam na rede pública municipal de Querência do Norte, com atendimento a estudantes com deficiências, sendo que oito delas pertencem ao MST - Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra, dentre as quais, seis moram no Assentamento e duas moram na cidade. As outras duas também moram na cidade.

Por meio das respostas ao questionário, levantou-se três categorias de análise, de acordo com os pressupostos teóricos de Minayo (2003) e Bardin (2016), utilizando a análise de conteúdo:

- a) Formação de docentes e educação especial na perspectiva da educação inclusiva do e no campo;
- b) Atendimento educacional especializado no contexto da educação do campo;
- c) Práticas Pedagógicas inclusivas para Escolas em Assentamentos;

A partir da análise dos resultados, será elaborado um recurso educacional no formato de E-book, evidenciando as práticas pedagógicas que possam contribuir com a formação de gestores e professores para atuarem em escolas do campo, em assentamentos, enfatizando a educação inclusiva.

A formação continuada de educadores é um pilar essencial para o sucesso da inclusão. Segundo Gatti (2009, p. 96) e Barreto (2014, p. 38), a capacitação dos professores é uma estratégia vital para melhorar a qualidade do ensino.

Dessa forma, torna-se necessário realizar a acessibilidade pedagógica do sistema educacional formal, assegurando o acesso, permanência e condições de aprendizagem para todos os estudantes, seja do campo ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o estudo realizado, quanto ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial pode-se afirmar a escola está equipada e preparada para recebê-los, tanto no aspecto físico quanto aos aspectos didático-pedagógicos. É possível afirmar que os recursos pedagógicos e humanos atendem as especificidades dos estudantes.

Conclui-se que tal postura profissional esteja atrelada ao fato de que a Escola contempla em seu PPP, o estudo e o planejamento coletivo, bem como, o acompanhamento pedagógico em hora-atividade das professoras realizado pela coordenadora pedagógica da Escola.

No que se refere aos princípios da Inclusão Escolar, compreende-se que as políticas de inclusão no Brasil, surgidas a partir das lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, como os movimentos de pessoas com deficiência e os movimentos do campo,

tenham forte influência no cotidiano didático-pedagógico entre os profissionais da Escola. Esses movimentos garantiram direitos e oportunidades iguais, combatendo a discriminação e a exclusão social e educacional. Nesse sentido, enquanto coletivo, constatou-se que a Escola e a comunidade estão sempre em alerta. A luta por políticas públicas é constante, não para.

No caso da Educação Especial, pode-se considerar que a política de inclusão garantiu o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular. A Educação Especial, como modalidade de ensino, antes era baseada no modelo segregacionista, com a criação de escolas e classes especiais que isolavam esses estudantes privando-os do convívio com os demais.

Atualmente, a inclusão educacional se tornou um direito de todos e é garantida em todos os ambientes educacionais, independentemente de sua localização geográfica. No caso da Escola do Campo, a inclusão escolar de estudantes da Educação Especial tem sido um duplo desafio, exigindo a implementação de práticas adequadas e estratégias específicas.

Diante disso, Nozu (2020) argumenta que

[...] as populações camponesas e com deficiência são atingidas, diuturnamente, pelo descaso do poder público e, conseqüentemente, por práticas assistencialistas, filantrópicas e caritativas. Essas configurações talvez estejam relacionadas à discriminação negativa pela qual são submetidas as pessoas com deficiência e as que vivem no campo. Diante de mecanismos de diferenciação, que tem como parâmetro de valorização os sujeitos ditos “normais” e “urbanos”, as pessoas com deficiência e as oriundas do meio rural são estigmatizadas como inferiores e, portanto, marginalizadas. (p.89).

Deste modo, vale ressaltar que a inclusão educacional deve garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e especificidades, tenham acesso à educação de qualidade em um ambiente inclusivo. No contexto da escola do campo, isso significa que os estudantes com deficiência precisam receber o apoio necessário para se desenvolver plenamente.

Para promover tal inclusão, considera-se de suma importância que a escola esteja preparada para acolher esses estudantes. Isso requer a implementação de práticas inclusivas, formação profissional e continuada de professores e gestores, adaptação de recursos e materiais didático-pedagógicos, apoio individualizado e participação ativa da comunidade escolar e da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e conclusão dos dados da pesquisa estão em andamento. Espera-se que o estudo realizado possa contribuir para a conscientização de que as práticas inclusivas se efetivem nas escolas em geral e, neste caso mais especificamente nas escolas de campo, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou localização, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Espera-se também, que venha a contribuir para a formação de profissionais capazes de desenvolver estratégias eficazes que assegurem a qualidade do ensino para cada estudante, respeitando suas diversidades e alinhando-se às suas potencialidades e especificidades.

Nesse sentido, é de fundamental importância buscar continuamente a melhoria do sistema educacional para torná-lo acessível, com o intuito assegurar não só o acesso, mas a permanência e as condições de aprendizagem para todas as pessoas, valorizada a diversidade em todas as suas formas.

O que se deseja mostrar com os resultados desta pesquisa é que é possível oportunizar acesso a todos os estudantes e incluí-los no processo educacional com respeito e dignidade tendo como base os direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros.

Espera-se por fim, que este estudo seja relevante para o meio acadêmico e possa trazer novas contribuições para as áreas da Educação, da Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 08 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694>> Acesso em 08 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.017/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22/Jan/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22/Jan/2024.

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2009). **A Formação dos Professores e a Educação Inclusiva: Perspectivas e Desafios**. Revista Brasileira de Educação, 15(44), 123-140.

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

Martins, F. J. **A escola e a Educação do Campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOZU, W. C. S.; MELO, M. E. da S.; ROMEIRO, R. A.; ANASTACIO, J. R. **Políticas de Educação Especial e Educação do Campo: À Guisa de Interfaces**. In Real, G. C. M.; Magalhães, A. M da S.; Sousa, R., N. A. de (orgs) **Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação em Contexto Assimétrico**. Campo Grande: Editora Oeste, 2022.

Nozu, W. C. S. Entre Processos Marginais e Lutas Transversais: A Escolarização de Alunos campesinos com Deficiências. In Santos, A. R. dos; Nunes, C. P.; Silva, D., O. V. da (orgs) O Protagonismo da Educação do Campo em debate: políticas e práticas. Salvador: EDUFBA, 2020.

**A HISTÓRIA PELOS SEUS SUJEITOS. O CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
ROSELI NUNES (ASSENTAMENTO CIGRA, LAGOA GRANDE DO MARANHÃO)**

Laryssa Viana Silva (UEMA)

Isaac Giribet Bernat (UEMA) Leide

Ana Miranda Lima (UEMA)

Resumo: O presente trabalho visa entender as particularidades que acompanharam a criação e consolidação do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, localizado no Assentamento CIGRA, no município de Lagoa Grande do Maranhão. A partir da construção e sistematização dos contextos históricos vivenciados na região, e auxiliados por uma metodologia de caráter participativo que conta com a contribuição ativa dos agentes sociais que criaram a escola, foram realizadas e sistematizadas leituras bibliográficas e entrevistas que ajudaram a embasar a proposta que tem como pontos cruciais os processos de luta pela terra e pela Reforma Agrária no município, a invisibilidade e exclusão social sofrida de forma secular pelos trabalhadores rurais na região e a proposta de Educação do Campo da escola Roseli Nunes, compreendida esta como força motriz que contribui para o desenvolvimento e emancipação da sociedade camponesa em que está inserida. O projeto foi idealizado junto ao Centro e a pedido deste, com o intuito de reconstruir seu percurso histórico evidenciando assim a importância das particularidades da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. MST. História Oral.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo (EdC), utilizada como ferramenta para a emancipação e transformação social, tem sido uma das principais causas defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde sua gênese. A criação e desenvolvimento de escolas em acampamentos e assentamentos tem apresentado um passo essencial para que a juventude camponesa tenha acesso uma educação que envolva todas as suas particularidades culturais, políticas e sociais.

O Centro de Educação do Campo Roseli Nunes, situado no Assentamento CIGRA, município de Lagoa Grande do Maranhão, é um exemplo palpável de como a luta pela Reforma Agrária em conjunto com a Educação do Campo por alternância consegue garantir alguns dos os direitos primordiais para as comunidades camponesas, como é o caso da Educação.

A metodologia adotada na Instituição concentra-se na Educação do Campo mediante a Pedagogia de Alternância, pautada nos princípios educacionais do MST. Dentro do Movimento, ao longo de quatro décadas, esse tipo de ensino foi ganhando uma

nova roupagem uma vez que foi sendo atrelado diretamente à luta pela consecutiva da Reforma Agrária e a possibilidade de acesso a uma educação emancipatória e de qualidade.

A abordagem se concentra na divisão do tempo dos alunos entre o aprendizado escolar e as práticas executadas em suas respectivas comunidades rurais. O período dos educandos é distribuído entre o “tempo escola”, quando recebem a formação teórica pautada dentro da realidade camponesa, e o “tempo comunidade”, em que estes aplicam os conhecimentos agrícolas e sociais nas comunidades rurais em que residem. Através desse método de ensino se torna possível promover a emancipação política, econômica, cultural e social, possibilitando tanto a construção de uma visão crítica da sociedade como suas possíveis alternativas.

Visando os elementos citados agora pouco, no ano de 2017, foi fundada a primeira escola pública de Educação do Campo com uso da Pedagogia por Alternância do Estado do Maranhão, a Unidade Integrada Roseli Nunes. O presente projeto foi desenvolvido com o intuito de constituir a história da criação, consolidação e particularidades dessa escola, que na atualidade recebe o nome de Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.

1 METODOLOGIA

1.1 Caracterização da área de atuação

O presente projeto gira em torno dos aspectos sócio históricos do Centro de Educação do campo Roseli Nunes, situada no Assentamento CIGRA (Companhia Industrial Agropastoril do Vale do Grajaú) no município de Lagoa Grande do Maranhão. O município, situado na região centro -oeste do Estado, é uma área predominantemente rural, com uma população de cerca de 11.411 mil habitantes e uma densidade demográfica de 15,33 habitantes por quilômetro (IBGE, 2022).

Figura 1- Mapa de localização do Município de Lagoa Grande do
Maranhão (MA)



Fonte: Wikipédia, 2024:
https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Lagoa_Grande_do_Maranh%C3%A3o

O município apresenta uma vegetação típica de Cerrado e clima tropical, tendo sua economia concentrada no setor primário, especialmente na pecuária extensiva de corte, sendo essa a principal fonte de renda da região (DataMESC, 2024; Wikipédia, 2024).

Em relação a educação, de acordo o último censo desenvolvido na região em 2010, a porcentagem de crianças matriculadas na escola entre os 6 a 14 anos de idade corresponde a 95,9%. No entanto, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é considerado muito baixo (0,502) devido os desafios socioeconômicos que a região ainda enfrenta (IBGE, 2024).

O Assentamento CIGRA, situado dentro do município supracitado, tem sua origem em uma das lutas mais significativas pela Reforma Agrária maranhense. A origem do Assentamento ocorre a partir da união de um grupo de trabalhadores rurais desprovidos de terra, com o apoio do sindicato e da Igreja Católica, no intuito de reivindicar para fins de Reforma Agrária as terras improdutivas da então fazenda SABESA, formada através de grilagem e compras forçadas de terras até então camponesas (Silva, 2011). A

resistência dos trabalhadores foi ganhando cada vez mais força, o que ocasionou na formação de um grupo que iniciou propriamente a luta pela terra, o “Grupo dos 80”.

Inicialmente, apenas cerca de uma dúzia de famílias decidiram ocupar a Fazenda SABESA, dando início a uma resistência ativa dentro da área. Rapidamente, as famílias camponesas receberam crescentes ameaças e retaliações de fazendeiros e pistoleiros por estes contratados, sendo forçados a buscar apoio em instituições como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Igreja Católica. Com a adesão de trabalhadores de povoados próximos a Fazenda, o grupo cresceu para umas trinta famílias, chegando assim aos seus 80 membros por volta de outubro de 1993, dando origem ao nome “Grupo dos 80”. A consolidação do grupo levou a diversos conflitos violentos com fazendeiros, pistoleiros e policiais e com esse aumento de tensões os camponeses recorreram ao apoio do Movimento Sem Terra. A participação do MST propiciou o aumento da pressão em prol da desapropriação da área, que foi concretizada no ano de 1996, com a criação do Projeto de Assentamento CIGRA (Silva, 2011).

Logo após a desapropriação, as famílias se organizaram em 12 comunidades, passando a receber os lotes de terra. A luta pela criação do Assentamento CIGRA ficou marcado como um dos pontos altos da reivindicação da Reforma Agrária no Estado e estabelecendo a presença do MST na região.

1.2 Procedimentos metodológicos

Utilizando uma metodologia fundamentada no extensionismo rural e nos princípios da pesquisa participante (Brandão, 1990), através das propostas procuramos constituir um panorama histórico da instituição escolar através do trabalho de campo, que inclui a realização de entrevistas, a coleta de depoimentos e a catalogação de fatos históricos obtidos de indivíduos centrais na formação do Centro. Além disso, buscamos desenvolver um relacionamento ativo com a comunidade acadêmica como um todo, tanto educadores como educandos.

Durante o andamento do projeto, que atualmente está na metade dos dois anos de duração total, está sendo possível construir os aspectos centrais que orientam a história do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. Por meio da elaboração conjunta de roteiros com a escola, já foram realizadas diversas entrevistas com indivíduos que participaram diretamente da criação da instituição, incluindo dirigentes do MST e ex-alunos que

atualmente atuam como educadores, explorando a formação, o desenvolvimento e os desafios enfrentados pela escola desde sua fundação até o momento atual.

Com cinco entrevistas realizadas durante as intensas atividades de campo, figuras relevantes como Maria Leomar (fundadora e atual diretora) e Francisco Rodrigues (docente da instituição) contribuíram, por meio de suas ricas memórias, para a construção de diferentes perspectivas sobre a mesma história.

Ainda durante as atividades de campo, no mês de julho de 2024, tivemos acesso a documentos técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que serão de importância fundamental para a documentação e preservação dos registros históricos relacionados à criação e desenvolvimento do Assentamento CIGRA.

2 RESULTADOS e DISCUSSÃO

Entre os dias 22 e 28 de julho de 2024, foi realizado o trabalho de campo no Centro de Educação do Campo Roseli Nunes. Fomos recebidos pela diretora da instituição e por outros profissionais no local, com uma reunião para ajustar nossa programação durante o período. As atividades incluíram entrevistas com educadores e pessoas envolvidas com o surgimento e consolidação da escola. Uma dessas entrevistas foi com o Francisco Rodrigues Corrêa de Messias, professor de física e matemática da escola, que no seu depoimento destacou as mudanças dos perfis dos alunos e no corpo docente ao longo dos anos.

Assim, em relação a própria dinâmica de aprendizagem... a gente sabe que com o tempo os alunos tendem a nos desafiar cada vez mais né?! Sobre tudo pelo acesso que eles tem as tecnologias. Então, eles não vem pra sala de aula “cru e nu”, como se diz né?! Eles já vem com uma bagagem de conhecimento, diferente de alguns anos atras que o acesso a esse recurso...era um pouco mais limitado. (...) Com relação a responsabilidade...a gente não teve isso... desses alunos mais atuais. Eu não sei...pode ser uma série de questões ...talvez seja familiar...não sei né?! Mas com relação a turmas anteriores a gente via que eles eram mais responsáveis ou seja, se auto organizavam melhor do que os que estão hoje. Os de antes, com mais facilidade pegavam o ritmo. Esses não, demoram um pouquinho mais, pra ir criando essa relação de confiança. (Messias,2024).

Em relação a solidificação no quadro de educadores no Centro, ele destaca a diferença entre a permanência e o compromisso com a Educação de Campo dos educadores atuais da escola em detrimento aos antigos, que muitas vezes abandonavam seus cargos sem motivo aparente. Hoje, o quadro profissional da escola está consolidado, com o corpo docente participando ativamente tanto das atividades técnicas como no lecionamento das aulas. Francisco de Messias, assim como outros agentes históricos da

instituição, resultam fundamentais para a construção da história oral da escola, pois suas memórias ajudam na compreensão de diferentes aspectos e nuances para a composição do princípio, desenvolvimento e consolidação desta escola de Educação do Campo.

Imagem 1- Momento da entrevista com Messias



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024

Na tarde do mesmo dia, houve uma reunião com Maria Leomar Pereira de Souza, idealizadora e principal referência da Escola, para catalogar arquivos pessoais que mostram a origem e percurso da instituição. Foi planejada também uma nova entrevista com a diretora do Centro, porém, devido a conflitos de horário e de sua agenda, essa segunda entrevista foi adiada para um próximo reencontro. No entanto, cerca de um ano antes, em 2023, Leomar cedeu uma entrevista ao professor Isaac Giribet Bernat, onde relatou com ricos detalhes o processo de construção, evolução e desafios enfrentados para que a escola permanecesse “de pé” e funcionando de maneira digna.

Na entrevista são abordados os aspectos da antiga Fazenda SABESA, atual Assentamento CIGRA, destacando a transição das atividades de serraria e pecuária extensiva para a proteção geográfica da área e a cobrança de foro (renda da terra cobrada aos camponeses pelos antigos proprietários) para aqueles que desejassem cultivar roças na região. A diretora explica que a SABESA foi uma área destinada à extração de madeira e à produção de gado de corte até sua transformação no que é hoje conhecido como Assentamento CIGRA. A educadora pontua que, durante a década de 90, em uma tentativa de proteger geograficamente a área, foi acordado o estabelecimento de postos de vigilância pelos proprietários nas áreas limítrofes da Fazenda, impondo cobranças às pessoas que cultivavam roças ali.

A educadora também aponta sobre o surgimento do “Grupo dos 80”. Como referido anteriormente, foi um grupo de trabalhadores responsável pela primeira tentativa de ocupação da área onde hoje se situa a escola, chamada de “Baixão do Tucúm”, tal ocupação que logo foi dissipada por ameaça de pessoas fardadas, porém segundo Leomar, possivelmente não eram policiais. A partir desse momento que o MST entra em ação auxiliando a fase de acampamento do CIGRA e também no desenvolvimento da Educação do Campo na área.

Após a criação do Assentamento, um pequeno grupo de pessoas com Leomar à frente começou a lutar pela educação local, buscando garantir o acesso ao ensino básico e médio, apesar das dificuldades de infraestrutura e transporte. E em 2006 é lançado o projeto educacional “Saberes da Terra” direcionado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo cursos técnicos com diplomas, com apoio do governo.

E aí cada comunidade, que se tu for lá ,tem uma luta né? de escola, de ensino fundamental ,que eu acho que assim... ensino médio era tão distante da gente que ninguém nem sonhava em ensino médio, nós queríamos garantir logo, pelo menos, o ensino fundamental. Tanto é que a história daqui foi assim: a gente só tinha até a 4º série, que agora é 5º ano e os meninos tinham que sair muito cedo, com 12 anos. Já pra Estrela e de pé, que é uma comunidade aqui próximo que eles juntavam e nucleavam mas não dava o transporte. Era pras crianças irem fazer a noite a 5º série. Ou então tinha que sair pra casa de um familiar na cidade. *[Isaac]: e qual seria a distância mais ou menos pra ter uma ideia?* Daqui pra Estrela...uns 6km, eles iam a pé, no inverno era muita lama, iam de bicicleta (Souza,2023).

Leomar pontua os diversos percalços e desafios que ela e os outros professores tiveram que enfrentar nesses primeiros passos da escola, chegando a ter que tirar recursos do próprio bolso para alimentar os educandos. Outro grande desafio enfrentado nos primeiros momentos foi a falta de recursos públicos do município, resultando em aulas ministradas em espaços improvisados, cedidos pela comunidade. Em 2007, começou a primeira construção física da escola que hoje viria ser conhecida como Centro de Educação do Campo Roseli Nunes.

E aí ,a gente conseguiu nossa carteira... não tinha nada. E aí a gente começou, aí eu disse “Roseanne não tem condição (no primeiro mês que eu era professora) desses meninos ficarem assim não”. Ai a gente discutiu com a comunidade e seu Juá deu esse terreno aqui. Que já é o alojamento pra fazer a escola, e aí disse “nós vamos fazer um lugar aí pra funcionar as aulas “. Conversamos com a comunidade, deixou de tirar a madeira e trouxeram... aí nós tiramos as “palha” e fizemos um barracão. Ainda em 2007 né?! A gente passou ...as aulas começou no dia 07 de agosto de 2006 e a gente ficou até dezembro nessa casa da usina, nas casas das famílias, aquele sufoco... e aí eu consegui umas cestas básicas no INCRA...ia lá pedir. E aí arrumei um carro e trouxe essas cestas básicas e a gente distribuiu nas famílias. Era macarrão,

arroz, feijão e cuscuz...na época. Eu e a mais a Roseanne pegamos nosso salário todinho e compramos ...na época é...metade de um freezer (...) (Souza, 2023).

Em relação a origem do nome da instituição, Leomar pontua que até aquele momento não existia nenhuma escola de Educação do Campo no MST do Maranhão que fizesse referência ao papel proeminente da militância feminina no Movimento Sem Terra, constando apenas nomes masculinos como escolha. A partir desse contexto, que surge a ideia de nomear a escola em homenagem a Roseli Nunes, considerada uma das militantes mais importantes para o Movimento no Rio Grande do Sul. Roseli Nunes foi a primeira mulher a dar a luz em acampamento do Movimento e desempenhou um papel ativo na luta pela Reforma Agrária. Foi organizadora da fazenda Annoni e contribui com o assentamento de 7 mil famílias na região norte do Rio Grande do Sul. Roseli também é lembrada como uma mártir da causa Sem Terra, pois faleceu aos 33 anos, vítima de atropelamento durante uma das marchas.

A educadora ressalta a importância que o MST teve e tem para o desenvolvimento da Escola, principalmente nos seus primeiros momentos com o trabalho de base trazendo mais notoriedade para a instituição. Ela afirma que sonhava que a Roseli Nunes fosse inspirada na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada no interior de São Paulo com o intuito de ser um centro de formação, com todo o aparato e estruturas adequadas. E por fim, Leomar também pontua que apesar da escola ter conseguido se desenvolver até o momento atual, ainda enfrenta muitas dificuldades devida à falta de suporte do Estado, que não provê adequadamente recursos como alojamentos, refeitórios, equipamentos pedagógicos, e apoio psicológico e social para os educandos. Como exemplo destacamos que uma nova obra foi iniciada onde ficava o antigo prédio de barro, porém esta foi abandonada em meados de 2023, sem acabamento, e segue assim até o momento atual. A escola opera em um total contexto de resistência, com a metodologia da Educação por Alternância, buscando caminhos educacionais que desafiem o modelo capitalista, promovendo uma educação baseada na coletividade, trabalho coletivo, emancipação e princípios socialistas.

Imagem 1 - Primeiro “prédio” da escola, feito de barro, 2007



Fonte: Arquivo cedido pela Escola, 2024

Imagem 2 - Registros atuais do Centro de Educação do Campo Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho, mesmo ainda estando em construção, já consegue auferir através dos documentos trabalhados, entrevistas transcritas e atividades realizadas em campo, as

particularidades da importância e dos desafios enfrentados pela Educação do Campo dentro da realidade da Instituição Roseli Nunes.

Da mesma forma, também na atualidade já contamos com elementos que nos permitem afirmar que a Educação do Campo é um fator catalisador para a emancipação social do trabalhador rural, uma vez que dentro do MST, a educação se discerne através da construção de um senso crítico e político, indo contra os moldes capitalistas da educação convencional.

Metodologicamente, através da pesquisa participante, estamos conseguindo construir uma relação mais profunda com educadores, educandos e agentes que participaram da criação e consolidação tanto do Assentamento CIGRA como, principalmente, do Centro de Educação de Campo Roseli Nunes.

Dessa forma, conclui-se que a construção do processo histórico de formação e consolidação da “escola da CIGRA” mediante o uso da história oral é uma via de mão dupla de aprendizagem, tanto para os que estão dentro do projeto como para aqueles que ajudam na construção dele.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. **MST: Formação Política e Reforma Agrária nos Anos 1980**. 1. ed. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2020 caps. 1, 2, 3, p.19-173

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(Org.). **Pesquisa Participante**. 8.ed. São Paulo:Brasiliense,1990, p.09-62.

MANÇANO, Bernardo Fernandes; STEDILE, Joao Pedro. **Brava Gente: Trajetória do MST e a luta pela Terra no Brasil**. 1. ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

GONÇALVES, Juliana Castro; FONSÊCA, Karênina Silva. **A questão agrária e resistência do Movimento Sem Terra no Maranhão: a luta do acampamento Marielle Franco**. *10º Jornada Internacional de Políticas Públicas*, p. 1-15, nov. 2021.

BASTOS, Delsuita. **Por uma educação do Campo: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de Assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão - MA**. 2019. 100 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão.

SILVA, José Jonas Borges da. **A migração na Reforma Agrária no Maranhão: Caso do Assentamento CIGRA - Lagoa Grande do Maranhão**. 2011. p. 59-72. Monografia



(Graduação em Geografia) – Curso de Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

(“No title”, [s.d.]) **No title**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/lagoa-grande-do-maranhao/panorama>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MARIANO, Alessandro; PAZ, Thaís Terezinha. **Diversidade sexual e de gênero no MST: primeiros passos na luta pela liberdade sexual**.

SCHITTINO, Renata Torres; CORDEIRO, Janaina Martins (Orgs.). **Caminhos da História Política - os 20 anos do NEC/UFF**. Niterói-RJ: PPGHistória-UFF, 2016. p.55-64.

(WIKIPEDIA CONTRIBUTORS, [s.d.])

WIKIPEDIA CONTRIBUTORS. **Lagoa Grande do Maranhão**. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lagoa_Grande_do_Maranh%C3%A3o&oldid=67207504>. ([s.d.])

Disponível em: <<https://dataimesc.imesc.ma.gov.br/series/884/show>>. Acesso em: 29 ago. 2024.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Andressa Constantino de Carvalho Lanziani - UNESPAR⁵
Elias Canuto Brandão - UNESPAR⁶

Resumo: O presente artigo aborda a importância de se investir na formação de professor com atenção à Educação do e no campo, levando-se em consideração as ideias e pensamentos de Paulo Freire contidas em Pedagogia do oprimido, questionando o ensino voltado às licenciaturas que não leva em consideração os povos e a realidade do campo. Por que Pedagogia do oprimido? Pelo fato de o livro frisar a educação consciente e reflexiva como primórdio de uma libertação social e econômica, trazendo para discussão a ideia de que somente após o oprimido identificar suas dificuldades e “amarras” a qual o aprisionam, poderá ser possível conquistar sua emancipação e autonomia dentro da sociedade capitalista. O estudo é bibliográfico e qualitativo, buscando evidenciar a importância do livro Pedagogia do oprimido e Freire na formação dos educadores das diferentes licenciaturas.

Palavras-chave: Pedagogia do oprimido. Formação de professores. Educação do campo.

INTRODUÇÃO

Este estudo é qualitativo e busca compreender a formação do professor a partir da Pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire (1987), visando contribuir com os significados do processo educativo popular, conceitos e percepções em relação à formação do professor, visando a educação dos povos do campo.

Sustenta-se em Pedagogia do oprimido pelo fato dos pensamentos e ideias de Freire contribuírem com uma área excluída das políticas públicas municipais, estaduais e federal – o campo. A Educação do Campo é fundamental para o desenvolvimento inclusivo dos povos camponeses, usufruindo do conhecimento próximo do local de residência, sem terem que se deslocar por longas distâncias para estudar, lutando para melhorar a qualidade de vida, e na prática o que se constata é o oposto, ou seja, foi e é uma política de fechamento de escolas

⁵ Acadêmica do 4º do Curso de Pedagogia e integrante do Programa Institucional de Bolsas de apoio à Inclusão Social (PIBIS), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). andressacarvalho1234cg@gmail.com

⁶ Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí), Doutor em Sociologia. Mestre em Educação. Graduado em História. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPq). elias.brandao@unespar.edu.br

em áreas rurais - escolas no campo, na sua maioria ainda denominadas de escolas rurais.

Para ser escola do campo, é necessário que esteja funcionando próximo da moradia das crianças, adolescentes, jovens e adultos – no campo, trazendo para o processo de aprendizagem a realidade social, política e cultural das crianças aprendentes.

Desta forma, manter escolas no campo, significa garantir o direito à educação, como determina a Constituição Federal em seu artigo 205 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Lembra-se que manter escolas no campo não garante que a educação seja do campo. Para ser do campo é necessário trazer para a sala de aula a vida dos estudantes e suas famílias, a discussão da realidade sócio político cultural e geográfica. Quando a escola é de fato do campo, amplia a possibilidade de diminuir a pobreza, proporcionando um maior bem estar, visando alcançar o equilíbrio da igualdade social, além do empoderamento e participação social ativa da população camponesa a partir da escola, desde os anos iniciais.

A formação de professores com um olhar para a Educação do Campo deve incluir os docentes para além do estudo das teorias bibliográficas, e assim, as práticas educativas para além da formação liberal-urbana, com olhar aos povos do campo, entendida como Educação do Campo, é necessária. A formação de professores poderá auxiliar na preservação das tradições e culturas locais e na consciência ambiental e de classe – a consciência crítica, contribuindo com a formação de consciência do profissional para atuar nesta área.

O educador com noções ou conhecimento em Educação do Campo terá mais segurança na transmissão do conhecimento, possibilitando a equidade e inclusão, independente da condição social, econômica, gênero ou etnia do aluno. O professor através de seu conhecimento, trabalho e adaptações, poderá possibilitar o acesso a uma educação de qualidade.

Desta forma, a formação do professor a partir do olhar de Freire, observando as contribuições da inclusão que a educação, por meio do educador pode resultar junto aos povos do campo, em escolas localizadas e do campo, estudando desafios enfrentados para esta realidade, visto o desaparecimento de milhares de escolas rurais, de milhões de pessoas camponesas e da concentração da terra em poucas mãos. Busca-se, enfim, compreender a dinâmica política que agrega ou atrapalha o desenvolvimento da formação de professores com olhar crítico e conhecimento da Educação no Campo.

1. A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação é relevante e rompe cenários opressores, refletindo e analisando diversos contextos, sendo importante que o professor tenha uma boa formação, com olhares para além da educação verticalizada, elitista e urbanizada. É urgente verter a Educação no/do Campo no processo de formação de professores para possíveis atuações nesta área.

A educação tem uma função importante junto aos povos do campo e aos professores que os atendem, e Freire (1987), sempre que se volta aos professores enquanto educadores, evidencia que a educação é a prática da liberdade, e só será alcançada por meio de uma pedagogia que abarque as necessidades dos povos pobres, e em nosso caso, os povos do campo: crianças, jovens e adultos. A libertação é incompatível com a pedagogia mistificada, usada como dominação, em que o oprimido não é sujeito.

A educação deve ser um processo que promove a liberdade e emancipação dos indivíduos, tornando-os sujeitos ativos na sociedade, em um processo de aprofundamento que humaniza o indivíduo. Neste viés, Freire (1979 e 1987) apresenta a educação como um meio de transmissão de conhecimentos, despertando a consciência crítica nos educandos, auxiliando na compreensão da realidade e sociedade opressiva que vivem. De posse desta consciência, poderão tomar medidas para transformar o contexto sócio e político, pois na contramão, os indivíduos ao passar por longos períodos de opressão, acabam naturalizando a perda da sua dignidade e autonomia. A educação pode permitir retomar esse poder sobre a própria vida, assim como sua retomada na participação de decisões na sociedade.

Para que a consciência crítica e social, e a prática da liberdade ocorra, incluindo o que se objetiva aos povos do campo, é necessária uma formação adequada aos professores pelas instituições de ensino superior, local onde a formação deva ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e crítico, essencial à prática pedagógica transformadora, por meio da formação docente que vá além da propagação e repetições de conteúdos, enfatizando a necessidade de uma consciência crítica e o compromisso ético dentro e fora de sala de aula. Trata-se de uma formação dialógica, crítica, autônoma, humana e comprometida com a realidade social. Como repete Freire nos mais diferentes escritos, assim, poder-se-á construir uma educação libertadora e transformadora.

Neste viés, o olhar deve ser de inclusão dos povos do campo no processo educativo, sendo importante se atentar ao como o conhecimento é apresentado, discutido, transmitido ou imposto, pois quando transmitido ou imposto, limita-se o conhecimento por meio do

depósito de informações teóricas sem ligação com a prática, as quais o repasse não passa de dados sem criticidade, impondo conceitos aos indivíduos, moldando sua forma de pensar, manipulando seres humanos, robotizando-os.

Segundo Ramalho (2022), existem diversos meios de se propagar a transmissão da informação, a exemplo de alguns meios institucionais, classificando-a como fenômeno, ou seja, penetração cultural de ideias e conceitos alheios, impondo o que é bom ou ruim de acordo com uma ótica específica, oriundo de causas e interesses externos, ótica dominante, exploradora, controladora, manipuladora. Deste modo vão sendo impostos valores culturais opressores sobre populações indefesas. Freire (1987, p. 86) identifica esta invasão como cultural, como elemento fundador do complexo oprimido, quando diz que “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Para Freire (1987), essa transmissão de diretrizes culturais alheias é prejudicial e deveria se focar em uma visão de uma realidade ampla e não de modo parcial, mas o que ocorre é uma codificação social, isolando os problemas dos oprimidos e os aprisionando a fim de dominá-los perpetuamente. As provocações de Freire inferem que além da problemática de ver o mundo apenas por uma ótica e isolar os problemas, tornando professor e alunos anestesiados e sem iniciativas, torna-se impossível solucionar e ajustar algo que está sendo tratado como inexistente, como normal. A população oprimida passa a não perceber o quão oprimidos são, pois tudo é tratado com tanta naturalidade. O discurso de se ajustar a algo estático vai manipulando e invadindo o modo de vida e a consciência dos indivíduos, e nada disso ocorre ou se dá de forma imotivada ou inocente.

Neste sentido, a obra *Pedagogia do Oprimido* é discutida e analisada aqui para identificar a opressão vivida também no campo, visto que a educação rural, que se dá distante dos olhares urbanos, foi isolada e historicamente desvalorizada, quase desaparecida, e pouco se ouve falar diante de políticas governamentais que a ignora, e quando dela trata, a trata com ótica elitista, não incluindo as minorias.

Diante do exposto, em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) sintetiza seus pensamentos e conhecimentos pedagógicos voltados a classe oprimida, visando que esta consiga a sua emancipação social, política e cultural por meio do pensamento crítico, entendendo a sua real condição social, lutando por melhores condições sociais, econômicas, culturais e políticas, e alerta haver uma educação dúbia na sociedade, onde um grupo age pensando em dominar (educação bancária) e outro grupo devendo se organizar para lutar e se conscientizar para se libertar (educação libertadora).

Na obra, discute as desigualdades e a opressão dos povos marginalizados, e nesta direção contribui com a Educação do Campo, onde a população camponesa é marginalizada e negligenciada social, educacional, política e economicamente. Reflete, analisa e evidencia que a educação não funciona como o crescimento espontâneo dos vegetais. É preciso conquistar, lutar e tomar consciência da realidade social e histórica, emancipando-se.

As ideias tangenciadas no livro possibilitam nortear o educador nas mais diferentes atividades educativas devido a sua riqueza de apontamentos, pensamentos e reflexões. Nele, de forma direta e indireta, Freire (1987) evidencia a relevância de que o professor precisa buscar, conhecer e valorizar a cultura e o processo educativo de cada aluno, reconhecendo que cada um tem a sua bagagem de conhecimento prévios. O professor precisa integrar esses conhecimentos e experiências, a fim de reconhecer as especificidades e os desafios urbanos ou rurais, e como cada ação pode influenciar o ato educativo, interferindo ou não nas ações sociais, culturais, políticas e na vida do educando, e para isto, excluindo a educação bancária através da tomada de consciência (educação libertadora), o professor pode elaborar estratégias e desenvolver práticas pedagógicas que abracem os alunos, oportunizando um ensino igualitário, uma educação inclusiva e significativa. Como apregoa Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 17).

Para Freire, ninguém melhor que o oprimido para sentir o peso da opressão da sociedade. O oprimido é o indivíduo que mais tem capacidade para compreender a verdadeira natureza e os impactos negativos de uma sociedade opressora, pois são os próprios oprimidos que vivem diariamente essa opressão. Segundo Freire, é essa vivência de opressão que lhes-dá uma perspectiva única e autêntica de superação e reviravolta. Logo, quem melhor que eles para ansiar e compreender a necessidade da libertação, a que não chegará por acaso, e sim por uma busca consciente, através do conhecimento e reconhecimento da luta.

Os oprimidos são os principais agentes da sua libertação e os professores podem e devem mediar a libertação por meio do processo de sua formação e conhecimento, visto que nem sempre os oprimidos têm o conhecimento da opressão, o que não significa que os

professores tenham o conhecimento e a consciência. No entanto, Freire (1987) evidencia ser através da práxis, que é uma ação reflexiva, que os oprimidos podem lutar de modo consciente pela sua liberdade, e aqui pode-se entender também parte considerável dos professores, que na sua maioria procedentes das classes sociais pobres e oprimidas, também tem dificuldades de se libertarem da opressão imposta pelo opressor.

Ao tratar da luta, Freire (1987) evidencia ser marcada por um ato de amor, a qual se opõe contra a violência e a generosidade mascarada dos opressores, pois estes maquiavam seus atos a fim de continuar no topo da pirâmide, sempre manipulando, enganando e controlando os trabalhadores e seus filhos, desde o trabalho por meio do salário, até a escola por meio da educação. Freire acredita em uma pedagogia transformadora, que promove a conscientização e ação emancipadora dos oprimidos. No entanto, há necessidade de que os educadores, na base, se conscientizem da opressão, e na formação de professores as universidades não se omitam da responsabilidade formativa, inserindo nos estudos conteúdos não alienantes.

Quando um professor detém esse olhar crítico na universidade, o diferencial ocorrerá na educação básica, ensino fundamental e médio, pois ficará mais preparado de problematizar os contextos e realidades junto aos educandos. Universidade que não prepara o educador para ser reflexivo a respeito de sua prática, analisando seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, a tendência é ser apenas um reproduzidor de conteúdos, um instrutor. A reflexão deve ser constante, e em sendo, é significativa para a adaptação às necessidades de cada educando.

Segundo Anjos (2015), Freire vê a educação popular com sendo a mobilização social da classe minoritária, popular, pois somente os oprimidos é quem sabem com propriedade, o que se passa no cenário político, cultural e econômico. Logo, apenas aqueles que são aprisionados é que podem lutar pela liberdade e se mover em prol de mudanças, sem desprezar ou desconsiderar as diversas formas de conhecimento científicas ou da vida, que se resultam em novas perspectivas, intervenções sociais, culturais e políticas, transformações e lutas. Nesta direção, adianta Coutinho (2012, p. 127) que:

A história da educação popular libertadora, de base freireana, caracteriza-se pela concepção político-pedagógica do diálogo problematizador, que propõe estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade e a intervir nesta.

Coutinho entende que a história da educação popular libertadora tem como base as práticas de uma educação que visa emancipar os oprimidos, e essa abordagem é conhecida

como transformação social por meio da educação, e certamente havia sido inspirado por Freire.

Nesta direção, Pedagogia do Oprimido aponta que uma verdadeira educação conscientiza e possibilita e a conscientização ocorre a partir do momento que se percebe vivermos em contradições estruturais, superestruturais, inter estruturais e infraestruturais. Quando se dê conta dessas contradições, torna-se impossível se acomodar e ignorar a exploração, a manipulação sobre os sujeitos. A tendência é avançar no conhecimento das causas, dos porquês e suas consequências. A educação é fundamental nesta conscientização e para o educador ser consciente, os cursos de licenciaturas têm fundamental responsabilidade na formação dos educadores, para que, no desenvolver de sua profissão educacional não sejam hospedeiros do opressor.

E esta era preocupação de Freire (1987), de como os oprimidos que hospedam o opressor poderão participar da libertação como seres duplos⁷ e inautênticos⁸. É preciso que se descubram como hospedeiros do opressor para do opressor se desgarrar e contribuïrem com a ascensão da pedagogia libertadora.

Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (Freire, 1987, p. 20-21).

Os opressores por sua posição de poder e privilégios, não tem motivação e interesse de criar uma pedagogia que emancipe os oprimidos. Se o fizesse, não seriam opressores, perdendo a essência da maldade. Deste modo, é indispensável a conscientização do oprimido em reconhecer a opressão e seus mecanismos, a fim de romper com essa estrutura e alcançar a liberdade.

Outra descoberta que está ligada à pedagogia libertadora é que ao buscar essa libertação, os oprimidos correm o risco de serem opressores, pois a estrutura de pensar se encontra condicionada pela experiência de contradição, e ao assumir posição de destaque

⁷ Duplos: Segundo Paulo Freire os oprimidos vivem uma dualidade, onde são oprimidos, mas tem dentro de si a visão e muitas vezes comportamentos dos opressores sobre si mesmos. Esse “ser duplo” é a coexistência de duas consciências: oprimido e opressor ao mesmo tempo – dubiamente.

⁸ Inautênticos: É o ato de viver contra a sua essência e natureza, mas de acordo com crenças e valores impostas por outros, neste caso, os opressores. Esse termo revela a internalização de opinião do opressor, a perda de autonomia e liberdade e a falta de identidade, não sendo autênticos consigo mesmo, traindo-se e traindo seus pares e os educandos com quem trabalha.

nas estruturas burocráticas, caso não se auto vigie, o educador poderá ser igual ou pior que seu algoz. É como alerta Freire (1987, p. 20):

A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se a si e aos opressores. Estes, como classe que oprime, não podem libertar-se nem aos outros nem a si próprios. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a todos.

Enfim, os oprimidos correm riscos de viverem sob a ilusão de que precisam parecer com os algozes opressores, muitas vezes tendo comportamentos parecidos com eles (gatos, capatazes, gerentes, diretores, coordenadores ou chefes imediatos), talvez pensando que somente assim serão vistos e respeitados, o que é completa ilusão e risco.

A Pedagogia do oprimido é a pedagogia da liberdade, caminho para que educadores, educandos e os oprimidos se conscientizem de sua situação e reconheçam a desumanização causada pela opressão, ou seja, a libertação genuína só pode ser alcançada por meio do processo de conscientização crítica conduzida pelos próprios oprimidos, e quando age de forma contrária, age praticando a “Pedagogia bancária”, onde o conhecimento é depositado nos educadores e educandos verticalmente, imposto.

A pedagogia bancária é como se o conhecimento fosse equivalente a um depósito no banco, onde os professores são vistos como detentores de todo o conhecimento e os alunos são os recipientes vazios a serem preenchidos, onde os professores depositam as informações e instruções de ensino nos alunos a fim de que memorizem os conhecimentos sem questionamentos ou até mesmo sem compreensão deles.

A prática de ensino bancária não permite a participação ativa dos alunos. Estes são meramente alunos, onde se deposita algo. Não são considerados indivíduos autônomos, que constroem conhecimento e geram autonomia. No modelo bancário é impossível desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, pois os alunos desde que iniciam as primeiras letras ou sílabas na escola, são alienados com uma educação “morta”, morna, opressora e verticalizada.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1987, p. 37-38).

A rigidez desse método nega a educação e o conhecimento como o processo de busca e libertação, diz Freire (1987), pois o conteúdo é transmitido de modo abstrato e isolado da realidade social dos estudantes, alterando de modo negativo a relevância do aprendizado. E quando se trata das crianças do campo, onde o espaço é propício à análise da realidade e objeto deste estudo, a pedagogia bancária desconsidera-a, perpetuando a opressão, promovendo a conformidade e aceitação da realidade, sem críticas e reflexões, mantendo as estruturas sociais opressoras, mais ainda pelo fato de que os opressores não defendem os oprimidos, pelo contrário, os oprimem descaradamente, fazendo-os acreditar estarem sendo libertados.

Oposto à pedagogia e educação bancária está a pedagogia e educação libertadora. Esta pedagogia luta por libertação, podendo ser desencadeada pelos próprios oprimidos. Compreender esse ponto é indispensável para começar a refletir na mudança transformadora. A tomada de consciência de que o opressor é nefasto e pode estar ao seu lado e até em você é o passo para a educação libertadora.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 39).

E assim Freire entrelaça o desenvolvimento da consciência daqueles que estejam abertos a compreender a importância do ato libertador e problematizador da educação a partir das políticas educacionais da formação desde as licenciaturas, o que se estenderá nas demais instâncias educacionais.

1.1 Educação libertadora – educadores do campo

Na linha da educação libertadora, procura atuar os educadores da Educação do Campo e a Educação do Campo. Esta surge a partir da organização, luta e necessidades de políticas educacionais para os povos do campo, estruturando-se com a terminologia Educação do Campo a partir de 1998, pós I Conferência Nacional por uma Educação Básica

do Campo, realizada em Luziânia-GO (Kolling; Nery; Molina, 1999). Ou seja, educação do campo é uma terminologia resultado da organização e luta dos camponeses, lutando por políticas públicas em educação no e do campo.

Para os dominadores, quanto menos a população camponesa detém o conhecimento, mais fácil para serem dominados, e nesta direção, a Pedagogia do Oprimido contribui para ampliar a consciência na busca da justiça social, das transformações no campo, colaborando com o comprometimento em superar os desafios estruturais e históricos que perpetuam as desigualdades, expandindo a expulsão do homem do campo, fechando escolas e concentrando as terras em poucas mãos.

Investir na formação de professores por meio de uma educação dialógica e participativa, possibilita que o educador pós formado incentive que os alunos participem e expressem suas ideias, visando obter um processo de aprendizagem ativo, construindo um ambiente de ensino democrático e inclusivo. Neste sentido, o processo de formação do professor deve levar em consideração a formação para atuação nas escolas do campo, por meio da formação com um olhar para os povos historicamente marginalizados, trabalhadores do campo, contribuindo com a formação de educadores críticos, atento ao desenvolvimento sustentável.

Repensar a formação é indispensável para garantir que a educação na ponta, no campo – não a educação rural, tecnicista – contribua para a preservação dos recursos naturais e para a melhoria das condições de vida nas áreas rurais. Neste sentido, Freire (1987) alerta que não podemos ser ingênuos em acreditar que somente a educação – e a formação de professores – gere mudanças e transforma o rumo da história. Para Freire, a educação e conscientização limitada ao espaço escolar, por si só não transforma, não faz revolução. É necessário estar consciente dos limites, transpondo-os. Defende Freire (2007, p. 5) que:

Uma conscientização que partisse apenas do educador, limitada ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social. A educação, e o papel do educador, não é só isso. Se houve tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa (Freire, 2007, p. 5).

Enfim, a formação do professor não pode ser única e sim um processo contínuo de desenvolvimento, onde seja disponibilizado programas de formações contínuas, cursos de atualizações e espaços para troca entre educadores, para que se mantenha a qualidade e a motivação dos mesmos, e nas universidades, a diversificação de textos e disciplinas que

prepare o professor para as múltiplas possibilidades educacionais nos municípios, estados e distrito federal, visto a heterogeneidade social, cultural, econômica e educacional no Brasil continental.

Para Garcia (1999) formação é o processo continuado que possibilita o professor adquirir e aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades ao exercer sua atividade docente, ampliando a qualidade da aula.

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola (Garcia, 1999, p. 22).

De acordo com Freire (2001), a formação completa o ser inacabado.

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceitual vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais (Freire, 2001, p. 12).

A educação, e como alerta Garcia (1999), deve ser continuada. O educador que estaciona na formação é como se atrofia, estaciona no conhecimento. Aperfeiçoar-se possibilita estar sempre atualizado de seus conhecimentos, o que é bom para educador e educando. Não basta estacionar no simples lecionar, no aprender ao ensinar, apesar do dizer de Freire (1998, p. 25) que deve ser lido, entendido e analisado por trás das palavras, de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, e alerta Freire que se deve observar a intensidade do “verbo que pede um objeto direto – *alguma coisa* – e um objeto indireto – *a alguém*”. Não é somente ensinar para aprender se o educador está desabastecido de conhecimento.

Logo, se a troca de conhecimento é indispensável para o processo de aprendizagem. Quando houver a troca, melhor o desenvolvimento será, iniciando-se na formação do professor, desde as licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção deste artigo a partir da Pedagogia do Oprimido, de forma indireta quisemos evidenciar que o livro pode contribuir para a formação de professores, trazendo para a discussão uma formação que preparasse educadores para atuar também na educação do/no campo.

A educação freireana, baseada no diálogo, na conscientização e na valorização das experiências dos oprimidos, entre outros educadores estudados, deveria fazer parte da formação dos professores, pois além da formação, discute o processo de opressão, a transformação social, a emancipação e a inclusão.

A preocupação com a formação do educador visando a realidade do campo, diante das condições de vulnerabilidade social e econômica, formar professores com postura crítica e dialógica, torna-se essencial para uma educação libertadora.

O educador, quando bem formado, poderá atuar não apenas como um transmissor de conhecimento, como ocorre na educação bancária, mas sim como um facilitador de processos reflexivos e um agente de transformação, que conhece as realidades vividas pelos educandos, como deve ser a educação libertadora, respeitando a diversidade cultural, social e econômica das comunidades, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos do campo, construindo uma sociedade mais justa e equitativa, onde o conhecimento é construído coletivamente em prol da transformação social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Edemilson Pereira dos. **O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: A Educação no Brasil e os Desafios da Contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador-BA, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

COUTINHO, Suzana Costa. A práxis educativa popular. Theoria - **Revista Eletrônica de**

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Ensaio. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
(Coleção Questões de Nossa Época. v.23)”.
Porto: Porto Editora.1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa.
Porto: Porto Editora.1999.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília-DF. Fundação Universidade de Brasília. 1999.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. Modelo analítico da pedagogia do oprimido:
sistematização do método Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2022.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/br7NczPCHrxYzQkfWCQryQH/?lang=pt>.
Acesso em: 29 jul. 2024.

NARRATIVAS DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva (Unespar/Paranavaí)⁹

Resumo:

Objetivou-se apresentar neste artigo, parte do resultado da pesquisa desenvolvida no curso de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Linha: Políticas Educacionais e Gestão da Educação (PPE/UEM), defendida em 2017, onde investigou-se o acesso, a permanência e formação de estudantes indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá nesta IES. Na universidade os estudantes indígenas enfrentam diferentes situações de preconceito, porém há também situações de acolhimento. Por meio de estudos teóricos, documentais de campo, apresenta-se narrativas de estudantes indígenas de cursos de graduação da UEM, onde apresentam experiências com o preconceito, a discriminação e o racismo, vivenciadas em seus processos de formação superior. Evidencia-se que isto afeta diretamente o desempenho acadêmico desses estudantes, corroborando com a evasão, reprovações, transferências de cursos, entre outras dificuldades que vivenciam na academia.

Palavras-chave: Educação superior indígena. Racismo. Preconceito.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a luta pelo acesso ao ensino superior está muito presente nas pautas de reivindicações dos povos indígenas. Tem relação com a manutenção e reconquista de territórios tradicionais e por acender a esperança a esses povos, como um meio propício para sair da exclusão em que foram colocados pelo sistema capitalista e obter melhores condições de vida. Destacam-se no cenário político as recomendações advindas nos documentos dos órgãos de financiamento para a educação (Banco Mundial e UNESCO), com discursos que dizem respeito ao papel da educação superior e da universidade no processo de desenvolvimento econômico (NOVAK, 2014).

A partir do reconhecimento da Constituição Federal de 1988, do indígena como cidadão de direitos, com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, as leis que regulamentam a educação indígena (LDB, RCNEI, Diretrizes), passaram a requerer a atuação de professores indígenas que compreendam a Língua de sua etnia para contribuir

⁹ Professora Dra. do colegiado de Pedagogia Unespar/Paranavaí. Participante do Grupo de Pesquisa GESPEDIC/Unespar. **Eixo temático:** Povos, Populações e Educação Indígena. Endereço de e-mail: mariaborniotto@gmail.com

com o processo de alfabetização das crianças indígenas. A formação superior passou a fazer-se necessária, uma vez que precisa ser efetivada nas escolas indígenas, para garantir uma Educação Básica bilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Em relação ao ensino superior, as políticas de inclusão, datam do ano de 2000 com a criação, pelo MEC – Ministério da Educação, das primeiras licenciaturas interculturais voltadas à formação de professores indígenas. No estado do Paraná, temos a aprovação da Lei Estadual nº 13.134/2001, com vagas suplementares nas universidades públicas, para estudantes provenientes das comunidades indígenas aqui territorializadas – Kaingang, Guarani (Nhandewa, Mbya, Kaiowa, Ava) e Xetá que ingressam nas universidades, por meio do processo de seleção específico do Vestibular dos Povos Indígenas. Essa Lei reservou aos indígenas residentes no estado, três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais. Em 2006, a referida Lei foi alterada pela Lei Estadual nº 14.995, em que o número de vagas ofertado, em cada instituição do estado, passou de 3 para 6.

Ainda que se reconheça o avanço da legislação atual, o ingresso dos estudantes indígenas, nas IES, a partir de 2002, passa a revelar as fragilidades das Instituições de Ensino Superior públicas no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais para viabilização da permanência e conclusão da formação.

Uma das questões a ser observada neste processo é o preconceito, presente, principalmente nos cursos de Medicina e Engenharias, e frequentemente relatados pelos estudantes indígenas aos membros da CUIA – Comissão Universidade para os Índios na UEM. Percebe-se que a universidade pouco conhece sobre a história, cultura e economia dos povos indígenas no Paraná e isso faz com que alguns professores e estudantes, por ignorância sobre esses povos, tenham comentários ou atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos estudantes indígenas.

Há relatos (BORNIOTTO, 2017) que evidenciam ser o preconceito e a discriminação uma das causas responsáveis pelo abandono e desistência por parte de estudantes indígenas que, ao ingressarem, com pouco conhecimento sobre a vida universitária, haja vista que os povos indígenas só tiveram acesso a esse nível de educação muito recentemente, assim que vivenciam os primeiros atos de discriminação, tendem a desistir dos estudos.

Considerando o limite deste artigo, apresenta-se aqui, parte das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas, matriculados nos cursos de graduação da UEM no período do (2017). Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, para os estudantes, utilizou-se apenas a sua etnia e iniciais do nome.

1.RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PRECONCEITOS NA UNIVERSIDADE SOFRIDOS PELOS INDÍGENAS

Em busca de informações acerca da realidade vivenciada pelos estudantes indígenas em seu próprio contexto de formação, realizou-se observações no campo na UEM, em específico, no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIEP) no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM).

Foram analisados os relatórios disponíveis na página da CUIA – Comissão Universidade para os índios da UEM, sobre a legislação e a política da inclusão dos Povos Indígenas nas Instituições públicas paranaenses de Ensino Superior, assim como os históricos escolares dos estudantes indígenas matriculados na UEM desde a promulgação da Lei Estadual nº 13.134/2001 e suas Resoluções até 2016.

Para investigar situações de discriminação e preconceito que sofrem os estudantes indígenas no decorrer da formação escolar superior na Universidade Estadual de Maringá, assim como as estratégias que utilizam para superar as dificuldades e obter acesso ao conhecimento universal, após aprovação dos órgãos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/UEM), os estudantes indígenas que cursam graduação na UEM, no período da legislação participaram da pesquisa, por meio de entrevista gravada e aplicação de questionário, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pesquisadora e o participante.

Nas questões elaboradas para o levantamento de dados por meio da entrevista e aplicação de questionário para os estudantes indígenas, houve a preocupação em destacar quais são as possíveis dificuldades que sofrem esses estudantes ao ingressarem no Ensino Superior, em relação à acolhida, compreensão do espaço institucional, dificuldades de aprendizagem na apreensão da linguagem acadêmica que ocorre em língua portuguesa, da forma de apresentação dos conteúdos, atividades desenvolvidas em sala de aula e avaliações, quais são as principais dúvidas e dificuldades na vida acadêmica e quais são as estratégias que utilizam para permanecer na universidade em busca de concluir a formação superior.

Observou-se nos relatos que, quando um indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes do seu e, essas diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes e, consequentemente, desencadear no estudante

indígena, um sofrimento psicológico, que afeta a sua subjetividade, sua identidade étnica e seu rendimento escolar, conforme destaca o relato do estudante Guarani (E.A.S., 2015) quando descreve uma das consequências do preconceito presente na universidade:

[...] No curso de Ciências da Computação e Administração sofri preconceito por ser indígena, pensei até em desistir do ensino superior. [...] Em um trabalho de grupo, quando falei minhas dúvidas, um colega foi grosseiro e disse que eu não entendia porque índio só sabe contar até três (E.A.S., 2015).

Este estudante tentou por um período permanecer no curso de sua escolha, porém não conseguiu e pediu transferência para o curso de Administração onde permaneceu por três anos. Após conversas com familiares e membros da CUIA, efetivou transferência para o curso de Direito.

A estudante indígena da etnia Guarani, graduanda do curso de Letras, nos relatou que na interação com os colegas em sala de aula tem sido segregada, e acredita que essa rejeição iniciou depois que ela apresentou um seminário em sua turma, no final do primeiro ano do curso, em 2014, quando relatou pela primeira vez sua cultura, seus costumes e sua identidade indígena para todos os colegas da sala.

Quando ingressei me esforcei muito para fazer amizades até estava me sentindo bem, mas depois de um seminário que apresentei sobre a educação indígena, muita coisa mudou, pessoas se afastaram, fui as vezes excluída, e ainda está sendo difícil interagir com todos na sala (G.F.N.P., 2015).

Até aquele momento a estudante não havia declarado que era indígena e percebeu que, a partir do momento que expôs sua identidade étnica, passou a sentir dificuldades para ser incluída em grupos para realização dos trabalhos acadêmicos. Disse, ainda, que outro dia ficou de fora da organização dos grupos para elaboração de trabalhos e só pôde ser incluída no grupo dos alunos que não estavam presentes naquele dia.

Portanto, diante de tal decisão, a estudante considera que esta foi uma das estratégias que a professora encontrou naquele momento, colocá-la em um grupo em que seus integrantes não estavam presentes. Assim, não teriam como rejeitá-la. Nesse caso, a professora conseguiu, num primeiro momento, contornar uma situação de discriminação étnica que estava sendo gerada em sala de aula, sem precisar abordar a questão abertamente e, talvez, com isso, causar ainda maiores constrangimentos para a acadêmica.

Observa-se, com isso, que a questão do preconceito é velada e a estratégia tomada pela docente ajudou, mas não atacou o problema de frente e nem resolveu o problema da rejeição que a estudante estava sofrendo desde o dia em que se declarou indígena. No entanto, tal observação não quer dizer que é responsabilidade de uma única professora enfrentar uma questão que faz parte da sociedade capitalista e se reproduz nas relações universitárias. Porém, este acontecimento demonstra que a questão do preconceito vai sendo contornada por diferentes vieses sem que seja debatida pela comunidade universitária.

Ao acessarem a educação superior, os indígenas buscam ser reconhecidos como sujeitos de direitos e, ao mesmo tempo, querem sentir que a universidade também lhes pertence. Ou seja, que são parte do ambiente acadêmico, realizando-se assim uma inclusão não excludente, demonstrando que a diversidade cabe na universidade (NASCIMENTO, 2022, p. 175).

Outro caso de ocultação da identidade étnica pode ser observado no relato do estudante Guarani do curso de Medicina, por ter enfrentado várias dificuldades na disciplina de Fisiologia, quando um de seus irmãos que já cursava o curso de Educação Física na UEM, orientou-o a não identificar-se como indígena para não sofrer as mesmas consequências que ele já enfrentava. Quando se perguntou ao estudante de Educação Física se ele participava de projetos de pesquisa ou de extensão desenvolvidos no departamento de Educação Física e de como era sua interação com os colegas, o aluno relatou que participava de um Projeto de Extensão na área de Fisiologia e que nunca teve dificuldades de interação com os colegas ou professor por ser indígena, mesmo porque nunca precisou falar sobre a sua identidade étnica.

No que tange à identidade étnica dos estudantes, percebe-se que, pelo fato de estarem na universidade, imersos numa realidade repleta de hostilidades, ocultar a sua identidade étnica seria uma forma de se precaver das discriminações, estratégia para driblar o preconceito.

Os povos indígenas, ao longo dos 500 anos de colonização, foram obrigados, por força da repressão física e cultural, a reprimir e a negar suas culturas e identidades como forma de sobrevivência diante da sociedade colonial que lhes negava qualquer direito e possibilidade de vida própria. Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional. (BANIWA, 2006, p. 41).

No Brasil as sociedades indígenas sempre sofreram preconceitos étnicos, e essas várias formas de preconceitos podem levar à discriminação: sócio- econômica, religiosa, profissional, idade, etnias, cultura, nacionalidade, etc. Portanto, as discriminações têm diversas maneiras de se expressar, a evitação é uma delas. Quando o estudante Kaingang relata que foi ignorado na universidade, conforme relatos abaixo:

Na graduação com meus colegas na sala de aula uns 70% me recebe bem [...]. Dentro do campus da universidade, as vezes tem acontecido, pois eles não chegam a conversar comigo. Essas pessoas não tem conhecimento sobre a cultura indígena (A. A. F., 2015).

A exclusão econômica e o preconceito no Brasil têm se expressado continuamente não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas, mas, principalmente, por meio da estrutura social capitalista (CALLINICOS, 1995), que efetivamente exclui populações sócio historicamente discriminadas, estratificando e mantendo profundas desigualdades entre as classes, os grupos, os indivíduos. No Brasil, desde os primórdios da colonização, as sociedades indígenas sempre sofreram preconceito étnico. Foram acusados de serem bárbaros, antropofágicos, pueris, avessos ao trabalho e muitos outros rótulos que eram convenientes aos interesses de exploração e extermínio das populações indígenas pelos interesses do mercantilismo e, posteriormente do capitalismo, pelas terras por eles habitadas e as riquezas que nelas existiam. O preconceito gera discriminação com diversas maneiras de se expressar, a indiferença é uma delas, conforme relata o estudante Guarani do curso de Enfermagem:

Nas amizades eu não sou muito popular, só alguns que conversam comigo, mais essa amizade é só dentro da sala de aula e fora, nem pensar [...], apresentei vários trabalhos sozinho por ser indígena, quase não tenho amizades com o pessoal do curso. (E. E. N., 2015).

Realizar e apresentar trabalhos sozinhos quando a dinâmica objetivava em grupo, pode gerar consequências negativas para o estudante, uma vez que, devido a essa experiência de rejeição, toda vez que o professor propor um trabalho em grupo, o indígena poderá vivenciar angústia e aversão, sofrendo psicologicamente, diante de tal situação, tornando dificultoso seu processo de aprendizagem e o estabelecimento de relações com colegas.

O preconceito também se expressa pela rejeição verbal, por meio de piadas, brincadeiras e injúrias, como manifesta o estudante guarani do curso de Ciências Sociais:

[...] teve um caso, mas não foi na minha frente. O que aconteceu foi que eu saí para ir ao banheiro e na sala um aluno fez uma brincadeira sobre algo das questões do vestibular dos indígenas, dizendo: será que a pergunta lá é: com quantos paus se faz uma canoa? (J.R.S., 2015).

Outro caso é o da estudante Kaingang, nas atividades estabelecidas em sala de aula, nas quais era necessário formar grupos de estudos, quando observou que a manifestação do preconceito era “maior” com ela que era indígena e com um aluno negro, pois:

Sempre na hora de fazer dupla ou grupo pra fazer algum trabalho, sobrava quem? Na hora de apresentar parece que ninguém estava nem aí. E era incrível, era sempre eu e o colega (negro). Nossa! Na hora de falar as notas, a gente já esperava a menor (C. B.).

Observa-se aqui, também, no relato da mesma estudante, que há sempre uma necessidade de provar a capacidade que eles têm em aprender como os demais estudantes não indígenas que estão na universidade:

[...] porque aí, você vê até pela universidade quando você entra o perfil do povo, aquele povo bonito, cabelo bom, roupa boa, magro, novo, você chega e fala: - Meu Deus! Será que eu estou no lugar certo? Quando chegou uma professora e falou: - Nossa! Têm 3 índias na enfermagem agora... E aí, o que elas vão fazer aqui? Vão fazer sinal de fumaça ou vão curar com ervas? (C. B.).

Em relação a interação com professores, os alunos apontam que esta não ocorre com todos, e que este fator depende da compreensão subjetiva de cada um:

[...] No começo, alguns tentaram me ajudar mais vii que eu não ia, não me ajudaram mais. [...] quando eu entrei pela primeira vez, um professor foi chato comigo falei para ele se ele tinha um minutinho para mim ele me respondeu que naquele momento estava ocupado, respondeu tão firme que fiquei até sem jeito. Quando não tem grupo a professora me coloca num grupo ou faço o trabalho sozinho (E.E.N., 2015).

A reação do estudante diante da atitude do professor, destaca o quanto a autoestima do indígena já está carregada de uma certa inferioridade. O aluno sentiu-se “sem jeito”, mal tratado diante da recusa do professor, que para outro estudante poderia ser interpretada como uma reação normal. Esse sentimento de inferioridade acaba afetando a autoestima do estudante e consequentemente, seu rendimento na aprendizagem.

O desafio para a universidade é formar os profissionais, sejam eles índios ou não índios, e isso é mais do que respeitar as diferenças, é permitir que o outro, seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada dos professores universitários, visando um conhecimento mais voltado para a realidade da diversidade dos diferentes grupos étnicos e culturais, como a dos povos indígenas (SOUZA LIMA, 2018).

Segundo Crochik (1997) os preconceitos são desenvolvidos nas relações que os homens estabelecem, uma vez que essas relações são compostas por diferentes formas de pessoas, comportamentos, cultura, aparência física. Por isso, quando nos deparamos com pessoas que apresentam particularidades que são diferentes da nossa, como no caso do indígena, tendemos a desenvolver atitudes que demonstram a nossa estranheza diante daquilo que não conhecemos e passamos a desenvolver atitudes como a rejeição “no sentido de não lhe darmos nenhum valor ou, então, um valor preconcebido, pelo qual ela não merece a nossa atenção por ser inferior a nós” (CROCHIK, 1997, p. 14).

Segundo o Dicionário Houaiss Sinônimos e Antônimos (2012), o significado da palavra “receio” quer dizer: “inquietação, inquietude, medo, preocupação, temor” (p. 609). Por que os outros estudantes não indígenas teriam “medo” de formar grupos de estudos com os indígenas? Crochik (1997) fala sobre isso: “O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário” (p. 14). Compreendemos que tal rejeição é fruto de um processo de socialização de contextos culturais e históricos determinados, em que os indígenas sempre tiveram, como suas práticas e atributos culturais, seus valores e conhecimentos, depreciados e não valorizados em nossa sociedade não indígena. “Os saberes indígenas são cobiçados quando têm o potencial de apropriação pela indústria farmacêutica, de cosméticos” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que houve um avanço, por meio das políticas de ação afirmativa, para o ingresso e formação universitária de acadêmicos indígenas, o que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das Universidades, levando em consideração que os indígenas precisam ter acesso aos conhecimentos universais, historicamente produzidos pela humanidade.

Porém, concebemos em nossos estudos, que a comunidade universitária, composta por acadêmicos, técnicos e docentes, mantêm informações e visões estereotipadas dos estudantes indígenas, conforme demonstram as experiências que esses estudantes relatam em suas narrativas.

O preconceito que está presente nas relações sociais, advindas das desigualdades econômicas, étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, os indígenas quando ingressam na Universidade, são diretamente atingidos e isso afeta seu processo de formação que interfere em sua ascensão nos estudos e consequentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho no seu cotidiano acadêmico, dificultando ou até mesmo impedindo-o de concluir seus estudos na educação superior.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G, S, L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BORNIOTTO, M. L. S. **Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná**: experiências da universidade estadual de Maringá. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2017.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. Tradução de: Race and Class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: <<http://socialista.tripod.com>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

CROCHIK, J. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2 ed. São Paulo: Robe editorial, 1997.

DICIONÁRIO HOUAISS: sinônimos e antônimos. São Paulo: Publifolha, 2012.

NASCIMENTO, R. G. do. (Rita Potyguara). Por uma educação antirracista nas universidades. In. _____. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016)**: A luta por “autonomia e protagonismo”. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

NOVAK, M. S. J. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

_____. Lei nº 14995 de 09/01/2006. Da nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

SOUZA LIMA, A. C. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E FLORESTAS

Elias Canuto Brandão - UNESPAR¹⁰

Resumo: O estudo objetivou compreender as contribuições de Paulo Freire à Educação dos povos do campo, das águas e florestas, em seus pensamentos, ideias e posições políticas e sociais, a partir de seus livros, complementados com estudo de campo em Angicos-RN, assim como suas possibilidades no avanço do conhecimento na educação em escolas do campo, itinerantes ou não, municipais ou estaduais, e comunidades indígenas, quilombolas ou seringais. A pesquisa está dentro da pesquisa em Educação do Campo, foi bibliográfica e de campo, em Angicos, dialogando com ex-alunos alfabetizados pelo projeto “Círculos de cultura”, desenvolvido e coordenado por Freire em 1963, quando alfabetizou 300 trabalhadores em 40 horas. Como resultado, constata-se que os pensamentos de Freire contribuíram com a formação da consciência crítica problematizadora dos participantes das aulas, e contribuem na atualidade para que educadores também a tenha. Quando não tem e age como se tivessem, suas ações são na linha bancária e dominadora sobre os alfabetizando.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização. Educação do campo.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire não esperava que fosse contribuir com a educação em diferentes dimensões, desde a alfabetização à pós-graduação. Neste sentido, realizamos uma inserção para compreender, discutir e analisar as contribuições de seus pensamentos à Educação dos povos do campo, das águas e florestas, os quais não estacionam apenas neles, como aos povos das cidades.

Para o feito, após leituras bibliográficas, cursos e assessorias a respeito das ideias, metodologias e pensamentos de Freire, viajei ao nordeste do Brasil para conhecer e aprofundar os estudos na cidade de Angicos-RN, local onde Freire desenvolveu o projeto de alfabetização de jovens adultos, no ano de 1963. Perfiz assim, o caminho de Paulo Freire 61 anos depois, em janeiro de 2024.

Embarco em Maringá-PR e desço no aeroporto em Recife-PE no final da tarde do dia 16. Dirijo-me à Rodoviária e embarco de ônibus para Angicos-RN, chegando ao amanhecer

¹⁰ Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Doutor em Sociologia. Mestre em Educação e Graduado em História. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPq). Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC-PR). E-mail: elias.brandao@unespar.edu.br

do dia 17. Permaneço três dias visitando alfabetizados, conhecendo a cidade e sua redondeza, conversando com as pessoas, passando pela Casa da Cultura e por alguns locais onde funcionaram turmas de alfabetização e em um assentamento da reforma agrária. O tempo foi curto, porém enriquecedor.

Ao chegar e após estar instalado e descansado na Pousada Conforto do Sertão, saio após as 10 horas para me situar geograficamente. O sol estava escaldante. A claridade parecia o dobro da claridade do Sul do Brasil. Vi uma cidade bastante movimentada.

Ainda tentando me encontrar e me localizar, caminho por mais de hora observando o comércio, os modelos das moradias e o povo. Já se aproximando do horário de almoço, adentro o Centro Comercial no fundo da Igreja de São José dos Angicos e almoço.

Alimentado, saio fora do Centro Comercial e o susto. Observo que tudo está fechado, sem movimento. Pergunto a um motoqueiro entregador de marmita do restaurante o por que tudo fechado. Respondeu ser tradição, devido ao forte calor e não haver movimento, o comércio fecha e os funcionários vão almoçar e descansar. Não tendo o que fazer, retorno para a pousada e assim como os angicanos, fui descansar e no meio da tarde organizo um roteiro para o dia seguinte.

No segundo e terceiro dia foi de conhecer projetos, pessoas e alfabetizados do projeto “Círculo de cultura” de Paulo Freire. Intrigou-me dialogar com pessoas nas ruas e alguns não conhecerem ou saberem de que a cidade havia sido palco de um dos maiores projetos de educação de jovens e adultos do mundo, assim como não haver por parte da gestão pública um investimento em educação de jovens e adultos, mesmo havendo demanda para a existência de turmas, nem mesmo no Colégio em que ocorreu a última aula do projeto, Colégio este que recebeu o Presidente da República, João Goulart.

Mas por que se deslocar a Angicos? Por ser a cidade que Paulo Freire desenvolveu o projeto de alfabetização com a não repetição de sílabas ou palavras. Reinventou o alfabetizar a partir de palavras geradoras.

Aquele projeto de alfabetização e das perseguições e prisões, eis que surgem livros. São produções que contribuem com a educação, a alfabetização e com a formação de educadores nas diferentes frentes, dimensões, movimentos e instituições, da educação básica à superior.

Discutirei por fim as contribuições oferecidas nas produções (livros) de Freire, como Pedagogia do oprimido e da autonomia, Vida e obra e Conscientização, entre outros oferecem riquezas e possibilidades aos educadores que se preocupam com um trabalho que considera aqueles que estão em busca do aprender.

O ALFABETIZAR EM ANGICOS

Milhões amam Freire.
Milhares ou centenas delas, sem o conhecerem
Rejeitam-no e o odeiam.
Certamente por conveniências políticas e ideológicas
Ou manipulados por quem o odeia e o rejeita.

Conhecido pela criatividade na alfabetização de jovens e adultos, tendo por finalidade, conscientizar para alfabetizar, Paulo Freire foi prático na metodologia e na didática assertiva, partindo da realidade por meio de palavras geradoras resgatadas dos moradores da “pacata” Angicos de 1962.

Palavras geradoras eram o que não faltava no cotidiano do nordeste brasileiro. A riqueza das palavras contribuiu para o enriquecimento do vocabulário e Freire soube aproveitar.

Começa o alfabetizar que se concretizou com a participação de jovens monitores estudantes universitários, que com Freire formaram uma equipe ativa. Os objetivos e ideais resultaram na alfabetização de um povo de uma cidade com alto nível de analfabetismo, pequena e sossegada do interior longínquo do Rio Grande do Norte, quase desconhecida.

O método adotado foi de empoderamento, onde os jovens e adultos, cansados de um dia de trabalho, se deslocavam pelas ruas esburacadas e escuras, todas as noites, em busca do aprender a ler e escrever. Algumas turmas eram grandes e outras menores, chamadas de “Círculos de cultura”, objetivando alfabetizar por meio da conscientização, metodologia e didática assertivas.

O projeto de alfabetização despertou curiosidades no ano de 1963. Para fazê-lo acontecer foi necessário horas de locomoção, buracos e poeiras, quando não lamas e atoleiros, de jipe, kombi ou o que estivesse ao alcance. A este respeito, Carlos Lyra – que fez parte da equipe – conta no livro “*As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*” (Lyra, 1996, p. 19):

1963. Quem vem de Natal tem de atravessar a zona litoral e o agreste, entrando firme pelo sertão Centro-Norte, duzentos quilômetros, 155 na poeira até Angicos. Atravessando seis rios. Se era inverno, isto é, se estivesse chovendo, atolava tudo, só indo de arroteio. O arroteio por Santa Cruz quase dobrava a viagem.

A equipe, primeiro se aloja na cidade, próximo à Igreja católica de São José dos Angicos e Praça Pública José da Penha. Aqueles jovens – moças e rapazes – acreditando na proposta do jovem Paulo, que adiante se torna Freire, iniciaram um projeto marcado pelo

respeito e dedicação a 300 trabalhadores, convivendo juntos por 40 horas. Encamparam a praticização dos atos educativos e não demorou para que a notícia se espalhasse divulgando a proeza e ousadia.

Os trabalhadores viviam o dia no trabalho e sem conhecimento sobre o que no mundo ocorria. O trabalho no sol quente escaldante, certamente era degradante e difícil em comparação com a vida e trabalho do início do século XXI, mas para eles era normal, era o que tinha e não reclamavam. A cidade foi escolhida por ser a que concentrava um alto número de analfabetos do Estado do Rio Grande do Norte.

As ações daquele grupo de jovens coordenadas por um homem jovem sonhador preocupado com “[...] as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas” (Freire, 1996, p. 60), ficaram conhecidas e divulgadas como projeto de alfabetização de Paulo Freire, como se no livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1981).

Noutro escrito intitulado *Pedagogia da autonomia*, Freire registra parte de sua motivação para o trabalho desenvolvido:

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização (Freire, 1996, p. 60).

Seus escritos e entrevistas, para além de pedagógicos e pedagógicas, tem por finalidades desvendar a opressão causada sobre a humanidade, inclusive sobre educadores que ele ler, conscientizando estes para então os ultrapassar, sempre com cuidado para não oprimir, pois:

*O fato de ter um curso superior,
E ser um educador,
Advogado ou doutor,
Pode agir como ditador,
Não ter consciência, ser opressor.
Achando-se alfabetizador.*

Ou seja, possuir diploma e ter frequentado universidade, não significa ter consciência crítica e enxergar, pois pode ser um analfabeto funcional com curso superior, imaginando-se ter consciência, de consciência não tida, agindo como opressor.

O projeto se encerra em festa com a presença do presidente da República, e no ano seguinte (1964) veio o medo, o receio e as incertezas. Eis que surge um tal de golpe, que aos poucos se compreendeu ter sido em conluio casado entre civis e militares. O tempo era de Guerra Fria – um conflito político, ideológico e bélico que dividia o mundo em dois polos,

um por parte dos Estados Unidos da América e outro pelo então União Soviética – e a quatro anos da tomada de Cuba por Fidel Castro, quando expulsa os americanos da Ilha.

A notícia do golpe no Brasil se espalha. Os alfabetizados ouvem falar que os militares tomaram o poder em Brasília-DF e que pelo fato de terem sido alfabetizados, corriam risco, pois haviam aprendido a ler e a escrever, sendo agora cidadãos.

A este respeito, em janeiro de 2024, quatro daqueles alfabetizados revelaram-me que para eles, aqueles jovens e históricos personagens alfabetizadores “nossos professores”, e assim se referiu Paulo, Maria de Ferreiro, Francisca e Eneide, esta última – criança que acompanhava os pais e que se alfabetizou nos círculos de cultura, o que se comprova que a observação é um caminho para o conhecimento.

Disse Eneide – agora adulta e professora aposentada – que ficava atenta ao que era ensinado, dialogado, discutido e proseado nas aulas. Observava as figuras, as imagens, as conversas e com o tempo começou a assessorar os pais durante os círculos. A criança Eneide foi praticamente adotada pela monitora Valquíria, daquele Círculo de Cultura que os pais eram alunos. Seria Eneide autodidática?

A esse respeito, 30 anos depois, em 1993, Carlos Lyra documentou sobre as aulas de Valquíria e dos educandos Severino e sua filha criança, Eneide:

Com a chegada das chuvas (inverno) daquele ano de 1963, muitos alunos saíram para as “frentes de trabalho”. No Círculo de Cultura de Valquíria, o sr. Severino Araújo deixou em seu lugar uma filha de seis anos, Eneide, que anotava tudo para que o pai, nos finais de semana, ficasse atualizado nos estudos. A menina era a memória do pai. Juntos, concluíram as quarenta horas de esperança (Lyra, 1996, p. 13).

Anos adiante, Eneide encontra Paulo Freire e diz: “Quando eu entrei na escola, eu admirava tanto a professora (Valquíria), que eu pensava ser professora. Cresci e alimentei o sonho. Hoje, ensino porque eu gosto de ser professora” (LYRA, 1996, p. 13). Essa prosa foi orgulhosamente repetida a mim por Eneide, que disse ter dito a Paulo após ter retornado do exílio, quando de uma visita a Angicos.

Lembram os alfabetizados que as aulas dos círculos de cultura traziam perspectivas de vida a cada noite vivida e vencida, sendo visível nos olhos e nas falas expressarem aqueles homens e mulheres que quando começaram a estudar, começaram a sonhar em ler, escrever, entender, votar, deixar de usar tinta no dedão para registro da digital no receber o salário ou diária do trabalho explorado, assim como pagar ou comprar no comércio da cidade.

Quem na aula do Círculo faltasse, a “monitora” dava um pulo até a casa, convencendo a continuar o estudo e a pessoa a acompanhava para junto de todos. No final, poucos desistiram. As casas eram próximas do local dos encontros, facilitando o ajuntar dos dispersos.

A mim confiaram que o estudar era uma festa de gente animada naqueles meses de aulas nas ruas escuras de Angicos, ruas claras somente quando a lua era cheia e ainda não havia energia. Foram tempos marcados por sorrisos, cantoria e alegria. Quem dos círculos não participavam, não se importavam. A cidade estava animada e movimentada, algo de diferente acontecia.

Duas alfabetizadas adiantaram em momentos diferentes ao conhecê-las em suas próprias casas: *Angicos era pacata e atrasada, com muitos terrenos vazios, mas ninguém percebia os vazios entre uma e outra moradia.*

Retomando os Círculos de cultura, neles haviam provocações e perguntas, e delas surgiam dúvidas e inquietações. Inquietar um nordestino não é para qualquer monitor. E para um nordestino se inquietar, se incomodar com as descobertas provenientes dos “Círculos”, é por que algo de diferente de fato acontecia naquele sertão. Não se auto perguntavam sobre o que poderia vir a partir da aprendizagem e descobertas. Queriam apenas aprender.

Nas prosas e diálogos era perceptível que as pessoas estavam acostumadas social, político e culturalmente com o viver do dia a dia e não percebiam os vazios da cidade, a pobreza ou a tristeza, a exploração e o controle psicológico, a água escorrendo pelas ruas, assim como os animais soltos. Atribuíam os acontecimentos à “*vontade de Deus*” ou ao quando “*Deus quiser, tudo muda*”.

Com o passar das semanas e horas, disseram-me que já questionavam a exploração do patrão sobre o trabalho que executavam. Já percebiam que eram explorados, mas calados ficavam, pois estavam aprendendo e descobrindo os direitos, e a cada noite tinham mais sede de aprender para melhor compreender o mundo, a vida real, a sociedade, o patrão, as formas de exploração.

Até que iniciassem os estudos nos Círculos de cultura, disseram não saber o que significava relações sociais ou empregatícias entre patrão/empregado, assim como concentração da terra ou do capital, menos ainda que eram explorados. Vivia-se como se o que pertencesse ao patrão, também fosse deles e muitas vezes o patrão os fazia acreditar (ilusão) que era ao dizer frases como “*tudo isso aqui é nosso*” ou “*o que é meu é seu*”. Mas quando a força de trabalho deles não mais interessava ao patrão, a dispensa era certa, sem

que o “*tudo isso aqui é nosso*” se concretizasse. Se deram conta que na prática era do patrão.

Do trabalhador era a inocência e a força de trabalho.

Uma das alfabetizadas disse que ficavam com os olhares atentos às palavras e questionamentos das professoras e professores, assim como às figuras e imagens utilizadas e projetadas. Afirmaram que aprendiam todo dia alguma coisa. Tinha noite que o tema gerador, frase ou ideia, após apresentado, passavam parte do tempo dialogando, rindo da palavra, desenho ou figura. Mas não era assim todas as turmas e todas as noites/aulas. Somente adiante se deram conta que o prostrar, conversar, dialogar, sorrir e cantar, foram formas de aprenderem a escrever, pensar, enxergar e se aculturar.

Aprender a ler foi precedido de diferentes situações, questionamentos, dúvidas e interrogações, mas essa descoberta e desvendar só aconteceu anos adiante. É como se um véu sobre o rosto fosse caindo aos poucos. Mas em alguns dos alfabetizados, certamente, nunca caiu, pois como eram 300, sempre um e outro caminhou um pouco mais lento. Dos alfabetizados de 1963, apenas alguns tem sido: indicados, procurados, visitados, conhecidos, entrevistados, pesquisados e proseados. São os que se destacam em nível de consciência social e crítica. Perguntado sobre o porquê nem todos são visitados e como resposta foi de que não mais se recordam sobre o que aprenderam, outros porque não mais conseguem explicar ou porque apenas aprenderam, mas não avançaram criticamente no enxergar a realidade social e política.

E o enxergar foi um processo lento na direção de se conscientizar. Para quem reside no sertão, caatinga ou agreste, o dia é um tempo arrastado, devagar, mas naqueles dias de Angicos do início de 1963, queriam que os dias passassem rápidos para que a noite chegasse para aprenderem com aqueles jovens monitores de boa aparência que pareciam tudo saber.

*Na concepção dos alfabetizando,
Os monitores tudo sabiam, eram letrados.
Falavam bonitos, bem vestidos e penteados.
As aulas em círculos avançaram,
E alguns poucos registros daqueles dias sobraram.*

Um dos alfabetizados disseram-me que as 40 horas se passaram muito rápido. Quando se deram conta, já sabiam alguma coisa e não eram mais os mesmos de meses atrás. Nisso, o projeto já estava no fim.

Com o golpe civil militar perceberam que o método de Freire havia lhes possibilitado conscientização. Mas devido ao golpe, tudo que tinham de registros: cadernos, anotações livros e lembranças, enterraram ou queimaram, devido ao medo de serem perseguidos ou presos.

Evidenciaram que a instauração do golpe foi a instauração do medo, da dúvida, incertezas do que fazer com os materiais que haviam adquiridos, e que não tiveram outra alternativa a não ser a orientação de destruí-los, enterrá-los, queima-los. Eram cartilhas e cadernos que ganharam dos monitores nos locais de encontros, salas, barracões, quadras ou salões.

Hoje se arrependem de terem queimado ou enterrado os materiais que eram histórias reais. Duas alfabetizadas me disse quase que assim: a) *o que fazer. Hoje só temos as lembranças*; b) *se fizeram com aquele bom homem, prendendo-o, o que poderiam fazer com a gente?* Pontuaram a mim uma dúvida: *como Paulo Freire e aqueles nossos professores eram perigosos se vieram fazer o bem, nos ensinar a ler, escrever e a enxergar? Não entendo por que diziam que eram comunistas. Comunista não é quem faz o bem?* Eu a escutar, o que dizer? Só quem viveu sabe o que foi o período, o medo, a pressão.

AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE A PARTIR DE ANGICOS PARA COM OS POVOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Perguntas que não se calam: o que seria de Paulo sem Angicos e sem o exílio? Seus livros e análises seriam os mesmos? Em busca de respostas, para além dos livros, viajo para fazer o caminho que Paulo Freire fez entre Recife e Angicos.

As leituras evidenciam que o desejo de Freire foi conscientizar quem não soubesse ler e escrever, estivessem nas cidades, vilas e periferias ou no campo, no litoral ou agreste, caatinga ou sertão. Mas Angicos foi diferente. Tornou-se o local da explosão das ideias, experiências e ações que ganharam o mundo. Então Angicos é o coração do que Paulo foi.

Está evidente que da educação dos jovens e adultos em Angicos, surgiram livros, entrevistas e documentários que contribuem com as formações de consciências de lideranças dos movimentos no campo e cidades, e na formação de professores. Suas ideias e pensamentos agem como se um jogo de palavras assertivas direcionadas a um educador ou liderança social ou educador, penetrando o imaginário, transformando-se em conhecimento, conscientizando, como evidenciado em “*Pedagogia do oprimido*”, quando Freire (1981, p. 44) diz que,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humana e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do

oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

O aparente jogo de palavras prende quem lê e pode conscientizar. O leitor, desde que consciente e transformado, pode contribuir com a transformação do mundo, claro, desde que primeiro elimine o opressor que carrega dentro de si. Nesse sentido, Freire apregoa “[...] que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1981, p. 46).

É neste viés, que os estudos sobre Freire e seus pensamentos contribuem com a educação onde as demandas estiverem, no campo ou cidades. Em se tratando do campo: acampamentos e assentamentos, escolas emergentes do passado e itinerantes do presente, municipais ou estaduais, comunidades indígenas e quilombolas, ilhas e comunidades de pescadores, seringueiros e castanheiros, as contribuições perpassam seus livros, entrevistas e documentários, pois, como Freire mesmo disse: “[...] foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente descobriram que é possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 49) e transformar.

Assim, com um olhar para o campo, analisar as produções de Freire ajuda a compreender a importância de seus pensamentos para a formação de lideranças e de educadores, a exemplo de quando trata das concepções bancária e problematizadora. Ao discutir a primeira concepção, alerta – não somente do risco – mas de o fato de haver lideranças sociais e políticas, assim como educadoras e educadores que na prática cotidiana, agem como se opressor sejam, depositando conteúdos e praticando uma instrução verticalizada e não ensino ou formação, mesmo se dizendo crítico e democrático. Pratica a dominação camuflada de libertação sobre o outro. Nesse sentido, alerta:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica ne pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
 - b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
 - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente
- [...] (Freire, 1981, pp. 67-68).

O exposto faz provocar que compreender Freire parece fácil, mas para quem nas ações cotidianas da vida social e política se comporta com ações anti-libertadoras, e pratica o opressor que carrega dentro de si, é fácil falar de que devemos ser críticos, politizados, conscientes, democráticos e problematizadores, sem ser na prática.

A leitura e análise por trás das letras e palavras do que Freire escreve evidenciam que muitas práticas condenam o educador que pensa ser o que não é. Educador que se contradiz ao não dialogar com quem aprende, não dando voz a quem quer falar ou impedindo ou dificultando que o outro emita posição de discordância. Assim agindo, por si já demonstra carregar consigo a prática da “educação bancária”, sendo perceptíveis junto a educadores no campo e nas cidades, em escolas com projetos pedagógicos convencionais ou problematizadores, inclusive lideranças sociais.

O pior é quando o educador não se dá conta ou não se esforça para se dar conta ou se fecha ao se dar conta. Estaria com miopia? Seria míope? Em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), trata de ideologia e miopia quando diz que a "miopia" nos acomete, dificultando perceber os acontecimentos sociais, políticos, culturais:

Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discursos cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século (Freire, 1996, p. 142).

Ao discutir a concepção problematizadora, evidencia que o problematizar caminha para a libertação de um povo em acampamento, assentamento, sindicato, associação, cooperativa, escola do campo, comunidade indígena, quilombola, seringa. Nesta direção, alerta:

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1981, p. 77).

Pouco adiante, aprofunda seu pensamento a respeito da educação problematizadora ao afirmar que:

[...] a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não

apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma [...] (Freire, 1981, p. 77).

Freire contribui no avançar do desenvolvimento da consciência de educadoras, educadores e lideranças sociais, quando discutindo os “saberes necessários à prática educativa” alerta a respeito da autonomia e dignidade que cada um deve ter, ao afirmar que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. De forma ética, sem meias palavras, apregoa que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que irozina o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 66).

Neste viés e pensar é importante um olhar para os educandos que vivem e estudam em escolas do campo, visto serem espaços em que a curiosidade e o conhecimento podem ser explorados, visto terem o relevo, a montanha, a matemática viva caminhando ou voando formando ciência pura, assim como a física borbulhando ao seu dispor. Tem a geografia e a biologia, assim como a história que se complementa com a arte. É só o educador estar atento às possibilidades do campo e ao sinal dos aprendizes, sejam as crianças ou adultos, em aulas, cursos ou encontros de formação política.

Buscar e explorar formas de conhecimento é não ficar trancado a quatro paredes da instituição de ensino ou movimento. É sair da prisão da escuridão do conhecimento. Expandir o conhecer e conhecimento é necessário. O mundo é uma escola. A localidade é uma sala de aula. Falta criatividade para explorar. Conhecer realidades ampliam conhecimentos que leituras de textos não possibilitam.

Nesse sentido, em carta “do direito e do dever de mudar o mundo”, no livro *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000) ou *Paulo Freire: vida e obra* (Freire, 2015), o autor chama atenção do sonhar que pode levar a transformações. Apregoa “[...] que não é [...] possível sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (Freire, 2015, pp. 293) e deixa evidente que:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica

facilmente, sem obstáculos. Implica, ao contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos (Freire, 2015, pp. 293-294).

Sonho é parte da luta de quem almeja mudança e nunca pode ser confundido com pesadelo, medo, desistência, fracasso, pois a luta pode libertar da opressão, conscientizar. E nesta direção, no livro “Conscientização”, quando Freire discute a opressão, vale a pena observar o que diz:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (Freire, 1979, p. 31).

Defensor da consciência política e crítica e das lutas em busca da organização desencadeadas pelos trabalhadores do campo, Freire tem defendido a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, organizado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como está amplamente divulgado por meio de entrevistas ou em escritos publicados. Afirma o autor que,

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada (Freire, 2015, pp. 301-302).

A história de luta do MST foi para Freire uma escola aberta. Sabia que suas palavras contribuíam e contribuiria para com a organização do Movimento e de outras organizações sociais e lutas no campo e nas cidades. Na prática, suas palavras e pensamentos ecoam no mundo e nos ouvidos que quem o ama ou odeia. Os que o odeia é por que se sentem incomodados devido suas palavras perfurarem seus tímpanos neoliberais, com visões de concentração da riqueza e do conhecimento.

Como Freire diz em “*Política e educação*”, uma ação de qualidade, de formação de lideranças para a continuidade de uma organização social ou na educação em uma escola do campo, “implica a formação permanente” de quem está envolvido, comprometido, e isso os liberais não o fazem. Não analisam sua prática perversa, nefasta e maldosa.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 37).

Como afirma Freire, a “melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores”, e a “melhora” passa por ampliação do conhecimento, que acontece à medida que se dispõe a leituras. Ser e dizer-se ser educador e não estar disposto a ampliar o conhecimento lendo, estudando e se atualizando por meio de leituras, é o mesmo que andar com um carro e não abastecer. Tanque vazio não leva a lugar nenhum. Sem leituras não se vai longe, pois fica sem argumentos e posições para análises e discussões sociais e políticas, tornando-se presa do neoliberalismo.

Por fim, destaco a preocupação de Freire para com a extensão, fundamental a sedimentar na prática as leituras realizadas na academia, ou seja, realizando a interação cultural e de conhecimento teórico entre aqueles que se deslocam das universidades ou outras formas de instituições para o eito, o campo a realidade social. Afirma Freire:

[...] o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas. Em uma zona de reforma agrária, por exemplo, que esteja sofrendo o fenômeno da erosão, que obstaculiza sua produtividade, a ação extensionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade de sua região, na qual se verifica o fenômeno da erosão (Freire, 1983, p. 11).

Enfim, a preocupação de Freire evidencia-se em que o extensionista não se desloque ao campo imaginando-se saber tudo, mas estando disposto a escutar o camponês. Juntos, saber/conhecimento teórico de quem vai praticar a extensão, mediatizado com o saber prático do camponês, encontram possibilidades de se resolver situações, demandas e problemas que afetam o campo-terra e seus envolvidos, os camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações não finais, o estudo aponta a necessidade de aprofundamento das ideias, pensamentos e provocações de Paulo Freire, a serem estudadas, analisadas e discutidas. As simples leituras nem sempre possibilitam compreender a dimensão de um objeto de estudo. Foi o constatado à medida que esta pesquisa bibliográfica avançava e à medida que socializava o conhecimento por meio de curso de extensão e aulas. Sentiu a necessidade de conhecer o objeto por dentro, no local onde a história ocorreu, em Angicos-RN.

Conhecer alfabetizados – ex-alunos – e dialogar com alguns deles contribuiu com as análises das leituras realizadas por décadas e enriqueceu a compreensão do projeto de alfabetização desenvolvido por Freire e sua equipe.

Assim, primeiro registrei e analisei a viagem a Angicos que poderia ser intitulada de “fazendo o caminho de Paulo Freire 61 anos depois”, além de conhecer a cidade e o povo e compreender o projeto desenvolvido.

Após, voltei-me às produções de Freire para melhor compreender suas contribuições para a Educação do Campo e dos povos do campo nas diferentes dimensões que podem ser utilizadas pelas escolas e pelos formadores de lideranças sociais e políticas, e na educação de jovens e adultos.

Ficou enfim, evidente, que não ser um educador limitado, com pensamentos e discursos de uma educação libertadora, no entanto com práticas de educação bancária, é um passo para compreender a dimensão das contribuições de Paulo Freire à sociedade e ao mundo, fazendo-o acontecer na prática dos métodos de ensino nas escolas das cidades e do campo, nos acampamentos e assentamentos, nas comunidades indígenas e quilombolas, nas florestas e ilhas, na América e na África, do Norte e ao Sul do Brasil e do planeta.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** – Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FREIRE, Paulo. **Vida e obra**. Ana Inês Souza (et al). 3. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

DIREITO DAS MINORIAS, QUESTÕES RACIAIS E UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA DE EDUCAÇÃO COLETIVA

Francisco Artur da Silva Conrado (Faculdade UNYLEYA)¹¹

Resumo:

Minorias representam os grupos que encontram-se à margem da sociedade devido a características econômicas, sociais, culturais, etc. Esse conceito não deve ser vinculado apenas a grupos numericamente inferiores. Na verdade, refere-se à dominação de um grupo majoritário sobre os outros, independente da quantidade numérica. O objetivo central é: Discutir os direitos das minorias e alguns princípios, que visam combater o preconceito. A metodologia é composta por pesquisa bibliográfica e documental. A sociedade dividi-se em grupos sociais, ocorrendo classificações que determina quais indivíduos são superiores/inferiores. Assim, marginalizando grupos que não são considerados normais/padrões definidos, por aqueles que ficaram na camada dos seres superiores. Assim existindo vários preconceitos contra as pessoas, que não se encaixam nos padrões pré-definidos para ela. Para combatermos essa situação é necessário nos basearmos no princípio de liberdade, e igualdade e fraternidade. Por último conhecermos o passado da nossa sociedade, é um meio para prosseguirmos ao futuro sem repetirmos atitudes, que desrespeitam o princípio de liberdade e igualdade dos indivíduos, que constituem a sociedade.

Palavras-chave: Desigualdades Sociais. Preconceito. História.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda duas questões, a 1) os direitos das minorias, sendo considerado a perspectiva histórica do tema, os desdobramentos das relações interpessoais no contexto da sociedade; e a 2) alguns princípios, que devem nortear o cotidiano no que se refere ao trato das questões raciais e à construção de uma proposta antirracista de educação coletiva.

Então o estudo tem a intenção de abordar uma nova reflexão sobre a questão dos direitos das minorias, e de princípios para nortear as ações das pessoas, em relação as minorias na sociedade. Assim visa-se conscientizar os leitores, sobre os respectivos temas e as atitudes que temos.

Delineou-se como objetivo central deste estudo: Discutir os direitos das minorias e alguns princípios, que podem servir para melhorar nossas atitudes em relação à todos os indivíduos, que compõe a sociedade.

¹¹ Pós-graduando no curso de Gestão em Educação do Campo, Indígena e Quilombola pela Faculdade Unyleya, Especialista em Educação No Campo, pela Facuminas, Graduado em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federla de Roraima.

Conforme Bardin (1997) a pré-análise serve para organizar o trabalho, mesmo sem ser formada por atividades estruturadas. Em uma análise preliminar realizou-se pesquisas na Internet, em busca por materiais teóricos como livros, artigos e trabalhos acadêmicos.

Essa pesquisa foi realizada inicialmente para responder duas atividades da disciplina de recuperação **Relações Étnico-raciais e Direitos Culturais das Minorias**, do curso de pós-graduação em **Gestão de Educação do Campo, Indígena e Quilombola**, pela instituição **Faculdade UNYLEYA**. Assim, posteriormente ao unificar as duas atividades é transformado neste trabalho.

Contando assim com a pesquisa bibliográfica e documental, pois pesquisou-se trabalhos sobre os temas das atividades, como também analisou-se as leis que tratam dos direitos das minorias. A primeira pesquisa segundo Pizzani *et al.* (2012, p. 54), “entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico [...]”. Desta foi revisada na pesquisa uma literatura a respeito do tema, e algumas foram sugeridas nas próprias atividades.

Já a pesquisa documental conforme Lakatos e Marconi (2003) tem como característica, que a sua fonte de coleta de dados, é restrita a apenas documentos, escritos ou não, e que são denominadas fontes primárias. Assim, pode-se criar outras fontes a partir deles, no caso de análises de leis e de documentos, que regem a conduta das pessoas na sociedade.

2 DIREITOS DAS MINORIAS SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO TEMA E OS DESDOBRAMENTOS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE

Conforme Ramaciotti e Calgaro (2021) inicialmente, o termo minoria foi introduzido no âmbito da Filosofia e posteriormente na Ciência Política, para contrastar sobre a maioria e minoria em termos numéricos, durante as disputas políticas. Mais tarde, a Sociologia passou a empregar o conceito de minoria para descrever grupos étnico-raciais, que não ocupam posição de poder em relação à cultura e valores preponderantes em uma nação. A Antropologia Cultural introduziu os conceitos de diferença e diversidade como componentes essenciais da identidade de grupos específicos, os quais se tornaram cruciais na definição de minorias sociais, étnicas, linguísticas e culturais.

Ambas as ciências estudam a sociedade, cada uma de sua forma. Sendo que todas contribuem para que a própria sociedade prospere, que as pessoas que fazem parte dela se

respeitem, e que todos possam viver mais e melhor.

A sociedade é composta por diversas pessoas, em alguns momentos ela estava dividida de maneira, que aqueles que não tinham dinheiro, terra ou conhecimento científico ficava na camada inferior, enquanto isso aqueles com poder e recursos estariam na superior. Porém também era dividida pelo tom de pele daqueles, que eram brancos seriam seres superiores, e os negros ou que tivessem qualquer tom pele que não fosse o branco, considerava-se como pessoas que não deveriam ser consideradas com respeito.

Assim também a sociedade dividi-se conforme Barbosa, Quintaneiro e Rivero (2012, p. 137) em:

Através dessas classificações, a sociedade cria - ou recria - os grupos raciais, estabelecendo entre eles uma hierarquia, uma estrutura de desigualdade sociais. Estas podem assumir os mais dificuldades para elaborar um sistema analítico que permitisse capturar e explicar adequadamente as desigualdades raciais.

As mesmas autoras argumentam que aprendemos “[...] a valorizar diferentemente esses grupos. Nós classificamos esses grupos numa hierarquia de valores socialmente distintos” (2012, p. 137). Assim, nós classificamos a sociedade e a dividimos, e nessa classificação e divisão alguém fica como inferior.

Também sempre houve uma diferença entre o homem e a mulher, está é tida como um ser inferior. Assim, também pessoas de religiões diferentes, de opções sexuais diferentes, por serem indígenas ou afrodescendentes, por ser imigrantes, entre outros grupos de pessoas, que por algum motivo sofrem preconceito.

No Brasil os povos originários e os descendentes de africanos, são pessoas que sofrem muito pela cultura que tem, assim sofrem com os preconceitos e racismos, que são enraizados na estrutura do país. Consoante Nardin *et al.* (2021) o racismo no Brasil é caracterizado pelo fenotipo das pessoas, ou seja, as pessoas são associadas em raças pelas suas características físicas. Sendo um entendimento diferente do que é raça nos Estados Unidos, em que se entende como uma descendência. Já no Brasil, independente de quem sejam os pais, a raça é definida pelo corpo, que apresenta as seguintes características: cor da pele, textura do cabelo, cor dos olhos, formato do rosto, nariz lábios e etc.

De acordo com Ramaciotti e Calgaro (2021) no contexto brasileiro destacam-se os povos afrodescendentes, indígenas e imigrantes. Contudo, houve a necessidade de expandir a concepção de minorias, para englobar outros grupos em situação de fragilidade nas sociedades contemporâneas, como crianças, adolescentes, idosos, mulheres, pessoas com

deficiência, comunidade LGBTI+¹², indivíduos em situação de rua, entre outros.

Segundo Barbosa, Quintaneiro e Rivero (2012) Uma pessoa que sente medo ou aversão em relação aos integrantes de determinada etnia, religião ou nacionalidade, e age de acordo com esses sentimentos, pode causar danos a si mesma ou aos outros. Esse comportamento preconceituoso não se limita apenas a grupos específicos, mas também pode ser observado no tratamento dispensado às mulheres, idosos, indivíduos de baixa renda, seguidores de religiões minoritárias, pessoas com diferentes orientações sexuais ou convicções políticas.

Sob a ótica dos Direitos Humanos, é importante destacar a batalha pela valorização, efetivação e abrangência da dignidade humana. Esses princípios, moldados pela história e pela sociedade referem-se a um caminho em contínua evolução, com o objetivo de fomentar a equidade, salvaguardar e amparar as minorias em situação de vulnerabilidade.

No Brasil a Constituição Federal, que constitui as regras para sociedade brasileira, tem no

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Parágrafo 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

Art. 216: Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Brasil, 2016, p. 126).

Essa citação da Constituição Federal abordar, as questões culturais da sociedade brasileira, que em sua parte é constituída pela os povos indígenas e afrodescendentes. Mas, também serve de referência para os demais componentes, que formam a nossa sociedade.

Conforme Djamilia Ribeiro (2017):

[...] o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o

¹² O termo inserido no texto, está de acordo com o texto original dos autores citados. Porém o termo atualmente utilizado é LGBTQIAPN+, a sigla significa: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (Ribeiro, 2017, p. 40).

O lugar em que estamos defini parte do nosso comportamento, da nossa visão de mundo. Porém não podemos nos limitar a respeitar somente aquilo que queremos ver, ou que respeitem apenas os nossos pensamentos, características e escolhas. As pessoas de outros países, as que pensam e agem diferente daquilo que entendemos como o correto, não é menos ser humano, menos pessoa, menos gente. Elas são seres humanos, e precisam ter seus direitos e ser respeitados.

Quando se aborda respeitar as pessoas e os seus pensamentos, não significa dar liberdade a indivíduos a torturarem outros. Mas, sim que eles possam relacionar-se com quem quiser, ir aonde quiser, sem medo de ser morto ou machucado por ser diferente daquilo, que considera-se como padrão de uma sociedade.

Foi constatado que ainda há uma alta incidência de preconceitos e racismo que afetam as pessoas. Por exemplo, no futebol, indivíduos negros ou de outros países são frequentemente chamados de maneira pejorativa, como “macaco(a)”. Tanto os jogadores quanto os torcedores merecem ser respeitados, embora nem sempre isso ocorra. Muitas vezes, os agressores não são punidos, resultando em uma minoria sofrendo com as ações daqueles com mais recursos, que predominantemente têm mais poder.

3 ALGUNS PRINCÍPIOS QUE PODEM NORTEAR O COTIDIANO NO QUE SE REFERE AO TRATO DAS QUESTÕES RACIAIS E À CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA DE EDUCAÇÃO COLETIVA.

Mas alguns princípios que devem ser norteadores no quesito das questões raciais, são o de liberdade, igualdade e fraternidade, que é a tríade de princípios sobre o respeito e a proteção da dignidade humana, consagrada pela Revolução Francesa (Jubilut, 2013, p.22). Esta tríade é usada por diversos países em suas constituições, para estabelecer as suas leis, também influenciou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nossas atitudes em sociedades são pautadas pelas leis e pela Constituição Federal, que mostram os nossos deveres e nossos benefícios como cidadãos. No ano de 1989, foi sancionada uma nova legislação (Lei 7716), que permanece em vigor até os dias atuais, tendo passado por algumas alterações com a Lei 8081, em 1990, e a Lei 9459, de 1997. Esta lei estabelece penalidades para crimes motivados por discriminação ou preconceito relacionado a raça, cor, etnia, religião ou origem nacional. As ações consideradas puníveis incluem a

negação de acesso a cargos públicos, recusa de emprego em empresas privadas, rejeição de alunos em instituições de ensino públicas ou privadas, restrições ao uso de transportes públicos e impedimentos a qualquer forma de casamento ou convivência social, tudo em decorrência da discriminação ou preconceito com base nos aspectos mencionados.

As pessoas precisam de liberdade para ir e vir, de poder ser quem optarem em ser, pois mesmo com comportamento e escolhas diferentes, são indivíduos que compõe uma sociedade, no nosso caso a sociedade brasileira. No Dicionário Escolar Língua Portuguesa, a palavra fraternidade entre os seus significados, está: “paz com outros seres humanos” (Scottini, 2017, p. 274), ou seja, que as pessoas que fazem parte de uma mesma sociedade, sejam respeitadas umas com as outras.

Segundo Ramaciotti e Calgaro (2021) durante o surgimento dos Estados modernos, observou-se que os direitos de cidadania foram progressivamente expandidos à medida, que as classes trabalhadoras se uniam e lutavam por direitos civis reais, tais como igualdade e liberdade para todos.

De acordo com Jubilut é o

[...] princípio da liberdade, que, transplantada para a temática minoritária, permite que cada ser humano – e cada grupo – seja quem é ou quem quer ser. As tradicionais liberdades de crença, pensamento, religião, por exemplo, ilustram esse vínculo entre os temas. Essas liberdades devem ser respeitadas quando se trata de iguais ou no seio da diferença, como é o caso das minorias e dos grupos vulneráveis, e, neste sentido, auxilia na proteção a estes (Jubilut, 2013, p. 22).

Neste sentido é relevante, que destaquemos que no Brasil, desde os seus primórdios se nega que havia preconceito ou racismo com as pessoas negras, também com outros grupos. Alguns pontos para a construção de uma proposta antirracista de educação coletiva é as mesmas sobre as questões raciais, mas conta com outras, como reconhecer que o racismo e o preconceito existe, que precisamos combatê-los, também precisamos conhecer a cultura africana e, as outras culturas que fazem parte da história e da formação do Brasil. Entre outras medidas, que deem dignidade a todos os indivíduos, que compõe a sociedade brasileira.

Conforme Nardin *et al.* (2021) argumentam, que Gilberto Freyre em 1933 teorizou o mito da democracia racial, e que Gilberto Freyre argumentou que não houve racismo no Brasil, como em outros países devido as relações sexuais, entre o senhores de engenhos e as mulheres escravizadas. Consoante Barbosa, Quintaneiro e Rivero (2012) alegam que Gilberto Freyre considerava que as diferenças raciais seriam superadas pelo domínio de um tipo de sociabilidade que reforçaria a cordialidade, e não o conflito. E para o mesmo as

relações entre pretos e brancos, seriam tranquilas, como de uma família, que apesar das divergências, reinava os laços de união.

Nardin *et al.* (2021) abordam que existe uma vasta literatura, em que mostra que a tese de relações amorosas, não passa de uma idéia falaciosa, e que na maiorias das vezes as relações, entre os brancos com negros e indígenas não eram consentidas.

Em conformidade Ferreira (2009) alega que o Brasil difere-se de outros lugares, em que a discriminação, como o Sul dos Estados Unidos e a África do Sul, pois nestes locais houveram leis, no qual institucionalizava a segregação racial. Assim levando os afrodescendentes a lutar contra tal contradição, e conhecer os valores africanos. E no Brasil devido o mito da democracia racial, que encobre o preconceito e torna-se difícil o combate contra tais atitudes. Desta forma, a discriminação opera de maneira inconsciente nos indivíduos, e nem sempre é possível identificar.

Destacamos que os africanos trouxeram para o Brasil suas tradições, gastronomia e sua história. Apesar da significativa influência das raízes africanas no desenvolvimento do país, há uma grande lacuna em nosso conhecimento sobre a África e sua contribuição para a formação da cultura brasileira.

Nesse sentido, é crucial reavaliar a narrativa histórica e o papel social dos negros no Brasil, pois são parte integrante da identidade nacional. Valorizar e aprofundar os saberes acerca da cultura negra e de seus elementos na definição da identidade brasileira é essencial para construirmos uma nação que promova a igualdade racial.

Em relação ao ensino da história da África e dos afro-brasileiros, é necessário refletir profundamente sobre o assunto. Mesmo com a Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas públicas e particulares. Se tem dificuldades em ensinar-se os conteúdos sobre a história dos afrodescendentes, uma delas é o preconceito com a cultura dos povos africanos.

O ensino da história e das culturas dos povos africanos que vieram para o Brasil e dos indígenas, que foram escravizados é um dos meios de se combater os preconceitos contra os seus descendentes. Assim incluímos a cultura deles e demonstramos como algumas coisas que vemos, comemos e conhecemos tem origem nas histórias desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos das minorias precisam ser respeitados, e precisamos seguir os princípios de igualdade e liberdade, para assim vivermos em uma sociedade livre e que não é

excludente. Entendermos o nosso passado é um grande passo, para seguirmos para um futuro em que os indivíduos se respeitam.

Concluí-se que é preciso respeitar as pessoas, o diferente, que as pessoas não devem ser diminuídas ou jugadas pelo seu tom de pele, pelas suas opções sexuais ou opções religiosas. Também precisamos conhecer as histórias das pessoas que contribuíram com a história do Brasil, independente de quem elas são e de suas culturas.

Em conformidade Conrado (2023) argumenta ser é relevante, que se estude quem eram os povos constituintes de uma região, ou no caso do Brasil podemos argumentar que é preciso estudar a história dos povos africanos, indígenas e europeus que constituíram o passado do país, e não negarmos e silenciarmos “os elementos culturais de matriz preta africana [...]” (Nardin *et al.*, 2021, p. 18), ou silenciar os elementos culturais dos outros povos constituintes do desenvolvimento da sociedade Brasileira. Quando estudamos a cultura daqueles, que deram origem ao local em que vivemos nos auxilia a compreender, como tudo surgiu e chegou ao atual momento da história.

Portanto, é evidente a necessidade de protegermos os direitos das minorias, garantindo que as pessoas tenham sua liberdade assegurada por leis e pela Constituição Federal, que possam circular pelas ruas e serem tratadas como indivíduos comuns. Além disso, é crucial que todos na sociedade, apesar de suas diferenças, se respeitem mutuamente. O respeito entre todos os cidadãos é um grande avanço, para que cada um tenha seus direitos e liberdades garantidos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tania; RIVERO, Patricia. *Conhecimento e Imaginação Sociologia Para o Ensino Médio*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Luís Antero Reto (trad.); Augusto Pinheiro (trad.). São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. In: Planalto, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*, Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. In: Planalto, Brasília, 5 de janeiro de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 03 jul. 2024.

CONRADO, Francisco Artur da Silva. *Contribuições da disciplina de sociologia na formação da identidade dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe - RR*. 2023. 92 f. Monografia (graduação) - Departamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: Identidade em Construção*. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

JUBILUT, Liliana Lyra. Itinerário para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marian de Andrade (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paul, Atlas.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

NARDIN, Leonardo Evangelista de. *et al. Guia Ilustrado de orientação para autoidentificação racial*. Boa Vista, RR: Poíima, 2021.

PIZZANI, Luciana. *et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 05 jul. 2022.

RAMACCIOTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. In: *SEQÜÊNCIA*, FLORIANÓPOLIS, VOL. 42, N. 89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871> Acesso em: 05 jul. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Instituição Faculdade Unyleya e aos professores do curso de pós-graduação em Gestão de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, no qual as atividades na maioria das

disciplinas do curso, me permitiu fazer pesquisas, escrever e publicar, assim como este trabalho que é resultado de atividades de uma das disciplinas.

LUTA PELA TERRA E LUTA PELA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA INTERSEÇÃO NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Arquimedes Do Amaral¹³ - Unespar-Paranavaí

Resumo: Este estudo analisa a interseção entre as lutas por terra e educação no contexto dos movimentos sociais do campo. A luta pela terra, liderada por movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). A luta pela terra é fundamental para garantir a subsistência e a autonomia das comunidades, que dependem do acesso à terra para produzir alimentos e manter suas tradições. Ao mesmo tempo, a luta pela educação busca uma formação contextualizada, que respeite e valorize o conhecimento local, capacitando as populações do campo para defender seus direitos e melhorar suas condições de vida. A análise dessa interseção revela que a educação é vista como um instrumento de empoderamento, crucial para fortalecer a organização dos movimentos sociais e alcançar mudanças estruturais, como a redistribuição de terras. Assim, as lutas pela terra e pela educação se complementam e se fortalecem mutuamente, formando uma base sólida para a mobilização e resistência das comunidades no campo.

Palavras-chave: Luta Pela Terra. Educação no Campo. Movimentos Sociais.

Introdução

A luta pela terra e pela educação no Brasil tem raízes profundas na história das desigualdades sociais e econômicas do país. A concentração fundiária e a marginalização dos trabalhadores rurais são desafios persistentes que continuam a moldar a realidade das comunidades camponesas. No centro dessa luta estão os movimentos sociais do campo, que veem na conquista da terra e na educação não apenas direitos fundamentais, mas também instrumentos essenciais para a emancipação social e política das populações rurais.

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio

¹³Possui graduação em Direito pela Universidade Paranaense (2007), Mestrando em Direito Negocial, pela Universidade Estadual de Londrina, (2022), atual, um dos autores da Coletânea Relações Obrigacionais Contemporâneas, editora Thoth, Vol. III, Londrina-Pr, (2023). Especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina (2022), atualmente, Relator/Vogal da Junta Comercial do Paraná, cursando História na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR), com pesquisa inicial sobre Educação do campo e pedagogia socialista soviética (1917-1930), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), da UNESPAR - Campus de Paranavaí, Paraná, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, (GEPEC-UFSCar), da Universidade Federal de São Carlos -SP (2024) atual, advarquimedes@gmail.com.

A interseção entre a luta pela terra e a luta pela educação no contexto dos movimentos sociais rurais no Brasil é um tema central para compreender as dinâmicas de resistência e empoderamento das comunidades do campo. Historicamente, a concentração fundiária e a exclusão educacional caminham lado a lado, perpetuando a desigualdade e a marginalização das populações rurais. No entanto, os movimentos sociais têm buscado transformar essa realidade, reconhecendo que o acesso à terra e uma educação contextualizada são fundamentais para a promoção da justiça social e o desenvolvimento sustentável.

A educação, nesse sentido, é vista não apenas como um direito, mas como uma ferramenta de emancipação que capacita as comunidades a gerir suas terras e a lutar por seus direitos. Esta introdução ao tema visa explorar como essas duas lutas se entrelaçam, criando uma base sólida para a mobilização social e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Por outro lado, constata-se que o objetivo geral, é analisar a interseção entre a luta pela terra e a luta pela educação no contexto dos movimentos sociais do campo, destacando como essas duas lutas se conectam e influenciam a organização e mobilização das comunidades no campo e os específicos, identificar as principais demandas dos movimentos sociais do campo relacionadas à reforma agrária e à educação no campo, examinar como a luta pela terra contribuiu para a busca por uma educação contextualizada, analisar as estratégias utilizadas pelos movimentos sociais do campo para integrar as lutas por terra e educação em suas agendas políticas e avaliar o impacto dessa interseção na mobilização das comunidades do campo e na conquista de seus direitos.

1. A Luta pela Terra no Contexto Brasileiro

A questão agrária no Brasil remonta ao período colonial, quando a terra foi distribuída de forma extremamente desigual através das capitanias hereditárias e, posteriormente, das sesmarias. Essa distribuição desigual perpetuou-se ao longo dos séculos, resultando em uma concentração fundiária que ainda hoje é uma das maiores do mundo. Os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgem como resposta a essa concentração, reivindicando a redistribuição de terras como uma forma de corrigir essa injustiça histórica.

A Luta pela Terra no Contexto Brasileiro" refere-se aos movimentos sociais e conflitos históricos em torno do acesso e posse da terra no Brasil. A questão agrária é marcada por profundas desigualdades, com a concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários, enquanto milhões de trabalhadores rurais e camponeses lutam por um pedaço de terra para garantir sua subsistência. Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) emergiram como forças centrais na luta pela reforma agrária, organizando ocupações de terras improdutivas e pressionando o governo por políticas de redistribuição fundiária.

Esta luta é mais que uma questão econômica; envolve a busca por justiça social, reconhecimento e dignidade para as populações rurais. O contexto brasileiro, com sua complexa estrutura fundiária, torna a luta pela terra um tema central nas discussões sobre desenvolvimento, direitos humanos e sustentabilidade no país.

O movimento “Por uma educação do campo” congrega movimentos sociais que lutam pela terra e educação, pesquisadores de universidades consagradas no país, além de organismos internacionais que tem defendido a educação em geral e a do campo, em particular, e as ações desse Movimento tem conseguido muitos avanços quanto a políticas públicas para a educação do campo, colocando os povos do campo na pauta das discussões do poder público no Brasil. E nisso está o mérito de sua atuação (BEZZERRA NETO, 2011, p.101).

A luta pela terra, portanto, não se limita à posse física da terra, mas envolve uma complexa batalha por reconhecimento, direitos e dignidade. Para os trabalhadores rurais, a terra é a base material sobre a qual se constrói não apenas a subsistência econômica, mas também a identidade cultural e a autonomia política.

Na luta pela terra, os movimentos sociais buscam construir um consenso em torno de um modelo de educação para o campo que preserve os interesses dos povos que habitam o campo e as suas tradições culturais na lida com a terra.

[...] pois, foram descobrindo, aos poucos que as escolas tradicionais não tem lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não acostumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p.63).

Compreende, Caldart, que o trabalho nas diversas atividades e formas de lida com a terra também produzem conhecimentos e geram formas de aprendizagem, mas na escola convencional o produto desse conhecimento não é levado em consideração, pois os valores educacionais presentes mantêm a hegemonia do urbano frente ao campo.

De outra parte, consta-se que existe a desvalorização das escolas rurais, que é citado por Bezerra Neto:

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vaga quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade eu não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias (BEZERRA NETTO, 2013, p.13-14).

2. A Educação como Ferramenta de Emancipação

Paralelamente à luta pela terra, a educação se configura como uma ferramenta vital para a emancipação das populações rurais. Historicamente, a educação no campo foi negligenciada pelas políticas públicas, sendo caracterizada por escolas precárias, currículos descontextualizados e altos índices de analfabetismo. Esse cenário começou a mudar com a mobilização dos movimentos sociais, que passaram a defender a educação do campo como um direito e uma necessidade estratégica para a consolidação da reforma agrária.

A educação do campo, como defendida por esses movimentos, é uma educação contextualizada, que leva em consideração as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. A Pedagogia da Terra, inspirada nas ideias de Paulo Freire, é uma abordagem central neste contexto, promovendo uma educação libertadora, que não apenas alfabetiza, mas também politiza e empodera os trabalhadores rurais.

"A Educação como Ferramenta de Emancipação" explora como a educação desempenha um papel crucial na libertação e empoderamento dos indivíduos e comunidades, especialmente em contextos de opressão e desigualdade. Ao proporcionar conhecimento, consciência crítica e habilidades, a educação capacita as pessoas a questionarem estruturas de poder injustas, a lutarem por seus direitos e a buscarem uma vida digna. No contexto dos movimentos sociais, como os movimentos rurais no Brasil, a educação vai além do ensino formal; ela é vista como um meio de fortalecer a identidade cultural, preservar saberes tradicionais e promover a justiça social.

A educação emancipatória se diferencia por ser um processo participativo e contextualizado, onde os educandos são agentes ativos na construção de seu conhecimento. Assim, a educação torna-se uma ferramenta fundamental para a transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. A Interseção entre Luta pela Terra e Luta pela Educação

A interseção entre a luta pela terra e pela educação se dá na compreensão de que ambos os direitos são indissociáveis para a plena emancipação das populações camponesas. A conquista da terra permite que as comunidades rurais possam se estabelecer de forma autônoma, enquanto a educação possibilita que essas comunidades se tornem conscientes de seus direitos e capazes de lutar por eles de forma organizada e efetiva.

A formação política oferecida pelos movimentos sociais do campo é um exemplo dessa interseção. Através de escolas itinerantes, universidades populares e programas de alfabetização, os movimentos promovem uma educação que está intimamente ligada à prática política e à luta social. Essa educação não se limita ao ensino formal, mas abrange também a formação de lideranças, a conscientização sobre direitos e deveres e a promoção de uma cultura de resistência e solidariedade.

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 Interseção entre Luta pela Terra e Luta pela Educação" examina como as batalhas pela terra e pela educação estão profundamente conectadas, especialmente no contexto dos movimentos sociais rurais. No Brasil, a luta pela terra, que busca a redistribuição fundiária e a reforma agrária, não pode ser separada da busca por uma educação que atenda às necessidades das populações do campo.

Essas lutas se entrelaçam porque a conquista da terra sem acesso à educação limita a capacidade das comunidades de gerir seus territórios de forma sustentável e de exercer plenamente seus direitos. Da mesma forma, uma educação contextualizada, que valorize o conhecimento local e a realidade rural, empodera os trabalhadores do campo para defender suas conquistas territoriais e melhorar suas condições de vida. Essa interseção fortalece os

movimentos sociais ao combinar o empoderamento econômico e social, criando um ciclo virtuoso de mobilização e resistência.

4. Impactos e Desafios

Os impactos dessa dupla luta pela terra e pela educação são evidentes nas transformações sociais observadas nas comunidades que participaram de processos de reforma agrária e de educação popular. Nessas comunidades, observa-se um fortalecimento da coesão social, uma melhoria nas condições de vida e uma maior participação política. A terra, quando associada a uma educação crítica e contextualizada, deixa de ser apenas um recurso econômico e se torna um meio de resistência e de construção de um novo modelo de sociedade.

No entanto, a luta pela terra e pela educação no Brasil enfrenta desafios significativos. A resistência de setores conservadores da sociedade, o desmonte de políticas públicas voltadas para a reforma agrária e a criminalização dos movimentos sociais são obstáculos que precisam ser superados. Além disso, a educação do campo ainda carece de investimentos, tanto em infraestrutura quanto na formação de professores que compreendam e se comprometam com essa realidade específica. Na interseção entre a luta pela terra e a luta pela educação no contexto dos movimentos sociais rurais envolvem uma série de consequências e obstáculos que moldam a realidade dessas comunidades.

Impactos:

Empoderamento Comunitário: A combinação dessas lutas promove o fortalecimento das comunidades rurais, dando-lhes as ferramentas necessárias para gerirem suas terras de forma sustentável e assertiva. **Desenvolvimento Social e Econômico:** A educação contribui para a melhoria das condições de vida, ampliando as oportunidades econômicas e sociais no campo. **Preservação Cultural:** A educação contextualizada ajuda a preservar e valorizar os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade cultural das comunidades.

Desafios:

Concentração de Terras: A persistente concentração de terras nas mãos de poucos ainda é um grande obstáculo, dificultando o acesso das comunidades rurais à terra.

Educação Inadequada: Muitas vezes, a educação disponível para as populações rurais não atende às suas necessidades específicas, sendo desvinculada da realidade do campo.

Falta de Políticas Públicas: A ausência de políticas públicas eficazes e integradas que articulem a reforma agrária com uma educação de qualidade limita os avanços dessas lutas.

Considerações Finais

A luta pela terra e pela educação no Brasil, tal como promovida pelos movimentos sociais do campo, é uma luta pela dignidade, pela justiça e pela construção de uma sociedade mais equitativa. Essa luta revela que a terra e a educação são direitos interdependentes e que sua conquista é fundamental para a emancipação dos trabalhadores rurais.

Ao lutar por esses direitos, os movimentos sociais do campo não apenas reivindicam o acesso a recursos materiais e simbólicos, mas também desafiam as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade no Brasil.

A continuidade dessa luta depende do fortalecimento dos movimentos sociais, da construção de alianças com outros setores progressistas da sociedade e da implementação de políticas públicas que reconheçam e respeitem as especificidades e as demandas das populações do campo. Somente assim será possível avançar na construção de um Brasil onde a terra e a educação sejam verdadeiramente acessíveis a todos.

A interseção entre a luta pela terra e a luta pela educação revela-se essencial para o fortalecimento das comunidades rurais e a promoção de justiça social no Brasil. Essas duas lutas, quando articuladas, não apenas empodera as populações do campo, permitindo-lhes acesso a direitos fundamentais e à autonomia, mas também criam um ciclo de desenvolvimento sustentável e equitativo. No entanto, essa interseção enfrenta desafios significativos, como a persistente concentração de terras e a inadequação da educação oferecida nas áreas rurais.

A superação desses obstáculos requer políticas públicas integradas e o reconhecimento da educação como uma ferramenta indispensável na luta pela terra. Ao unir essas forças, é possível construir um caminho sólido para a emancipação e o progresso das comunidades rurais, garantindo que o desenvolvimento seja inclusivo e respeite as especificidades culturais e territoriais de cada região.

Referências

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 19 agosto de 2024.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

BEZZERRA, NETO, L, BEZERRA, M.C. dos S. **Educação do Campo: Referenciais teóricos em discussão**. In: _____. (Orgs.) **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São José Premier, 2011, p.101-119.

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

Caldart, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gohn, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. São Paulo: Cortez, 2011.

Stedile, João Pedro, e Fernandes, Bernardo Mançano (Orgs.). **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

Caldart, Roseli Salete. "Educação do campo: notas para uma análise de trajetórias e políticas públicas." *Educação & Sociedade* 29, no. 104 (2008).

Fernandes, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PROYECTO DE PLANIFICACIÓN DE UN SISTEMA AGRO-FORESTAL (SAF) PARA EL CENTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ROSELI NUNES DEL MST EN EL ASSENTAMENTO CIGRA DE LAGOA GRANDE DO MARANHÃO, MA, BRASIL

Miquel Garcia Garcia (Universitat de Lleida - UdL)

José Ramón Olarieta Alberdi (Universitat de Lleida - UdL)

Isaac Giribet Bernat (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA)

Resumem

Este trabajo de final de máster elabora un proyecto de planificación de implantación de un sistema agro-forestal (SAF) para la Escuela de Educação do Campo Roseli Nunes. Este centro educativo se encuentra en un asentamiento del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) en un entorno rural, del interior del Estado de Maranhão, uno de los más pobres y rurales de Brasil. Se diseña y se describe el proceso de implementación del SAF en el marco de un proceso participativo que incluye a todos los actores principales y sus voces, de manera que el diseño es fruto de un proceso iterativo de mejora constante donde se aplica una metodología participativa basada en los principios de Paulo Freire. Se exponen los trabajos de preparación y adecuación del área de trabajo. Se recoge el presupuesto y los costes de la ejecución del proyecto. Y se aporta un manual de manejo donde se pueden ver las guías para una correcta gestión del SAF, para asegurar la permanencia y sostenibilidad. **Palabras clave:** Cooperación Internacional para el Desarrollo, Sistema Agro-Forestal, Metodología de Planificación Participativa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La Escola Centro de Educação do Campo Roseli Nunes

El Centro de Educación Rural Roseli Nunes se encuentra en el agro-pueblo Vila Kênio, aproximadamente a 18 km del municipio de Lagoa Grande do Maranhão - MI, uno de los 12 poblados¹⁴ que forman el P.A. CIGRA. La unidad educativa atiende directamente a unas 800 familias, mujer servicio en los municipios de Lagoa Grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, São Roberto y Arame. Todos ellos se encuentran entre los 30 con el índice de desarrollo humano (IDH) más bajo del estado (Costa, 2017).

Las clases empezaron en 2006 en una casa de la asociación. El enero de 2007, las clases se retomaron al cubierto construido por la comunidad. La construcción del edificio de la escuela

¹⁴ Los 12 poblados son: Vila Kenio, Lagoa Estrella, Cigana, Lagoa nova, Cujuba, Autobonito, Tomé, Joselandia, BonJesus, Vale do Acidente, Centro de trocante i Vila nova.

empezó el junio de 2008 y se inauguró el 28 de septiembre del 2013 con la graduación de la primera clase (Pereira de Sousa, Mendes do Nascimento, & Borges da Silva, 2013).

El abril de 2009 se creó formalmente la Escuela Roseli Nunes, pero solo el 2017 fue reconocida por el CEE (Consejo Estatal de Educación). También el 2009 se inició la primera promoción de bachillerato integrada con la formación profesional, con el Curso Técnico de Agricultura (Costa, 2017).

Es la primera escuela secundaria rural de Maranhão, supone un éxito de los movimientos campesinos que luchan para permanecer en el campo y buscan satisfacer las necesidades educativas de las comunidades de CIGRA¹⁵.

La Unidad Integrada Roseli Nunes es una escuela rural que atiende los hijos e hijas de familias establecidas en zonas de reforma agraria, y hace posible, a través de la Metodología de la Alternancia, la relación entre escuela, trabajo y comunidad (Mendes, de Araújo, de Sousa, Demboski, & Gomes, 2018). A principios de los años 90, las tierras fueron ocupadas después de quedar prácticamente abandonadas por la carencia de inversión y modernización, a causa de la marcha del propietario después de acabar la explotación forestal de los bosques. La educación por alternancia surgió en Francia después de la Primera Guerra Mundial como una respuesta a las necesidades de formación rural. Esta metodología fue introducida en el Brasil en los años 60 por la Iglesia católica progresista. Esta metodología de trabajo se adaptaba mucho mejor a las necesidades de la gente del campo, por este motivo, es la metodología aplicada en la escuela.

Las bases de la pedagogía con la cual se trabaja en la Escuela Roseli Nunes se fundamenta en tres grandes pilares: Paulo Freire (pedagogía del oprimido), los soviéticos (pedagogía del trabajo) y lo MST (está fundamentada en los otros dos, pero teniendo una entidad propia conjunta con la pedagogía Sem Tierra de Roseli Caldart).

Es importante destacar que la escuela ofrece a los alumnos de bachillerato integrado con el curso técnico en agricultura en la modalidad de alternancia. Las actividades pedagógicas están divididas en dos momentos, con tiempo escolar y tiempo comunitario, los alumnos se organizan en N.B.'s (núcleo base) para realizar actividades dentro y fuera del aula, como: limpieza y organización de espacios pedagógicos, mantenimiento de unidades productivas (como son el huerto, el vivero, las cuadras de cerdos, el gallinero, y en un futuro lo SAF), entre otros.

¹⁵ CIGRA: Companhia Industrial Agropastoril do Vale do Grajau. Nombre de la fazenda que fue ocupada por improductiva i dió paso al que hoy se cononce como Projeto de Aassentamento CIGRA.

El Estado no cumple adecuadamente su papel en la gestión de la educación, puesto que no asume el mantenimiento de las estructuras físicas ni pedagógicas de la escuela. A pesar de que garantiza el pago de salarios, parte del material didáctico y recursos alimentarios, la carencia de apoyo en otros aspectos esenciales demuestra la fragilidad de la implementación de la política pública de educación en el campo (Pereira de Sousa, Mendes do Nascimento, & Borges da Silva, 2013).

2. Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este proyecto es la planificación e implementación de un Sistema Agro-Forestal (SAF) integrado para la Escuela de Educação do Campo Roseli Nunes del P.A CIGRA del municipio de Lagoa Grande do Maranhão, MI, Brasil, en el marco de un programa de cooperación internacional.

Para lograr este objetivo principal, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. **Objetivo ecológico:** realizar acciones de recuperación de especies autóctonas, para la restauración de un bioma muy alterado.
2. **Objetivo funcional:** Garantizar el acceso a una fuente de alimentación constante sin uso de agrotóxicos para la comunidad educativa de la escuela que complemente su dieta.
3. **Objetivo social:** Fomentar la autonomía y el autoconsumo, permitiendo así las actividades educativas y de lucha, trabajando la conciencia de clase y la difusión de los principios políticos y sociales del MST.
4. **Objetivo académico:** recopilación de datos para el estudio evolutivo del área del SAF. Generar un escenario útil para llevar a cabo prácticas de campo académicas para la formación de los estudiantes.
5. **Objetivo de intercambio de conocimiento:** fomentar el diálogo y transferencia de conocimiento entre las partes implicadas, con una estancia solidaria en el Brasil por parte del estudiante de máster. El objetivo es establecer un puente de colaboración entre Maranhão y Lleida en el marco del proyecto de cooperación internacional que vincula la UEMA y la UdL.

3. Análisis de la situación actual

3.1 Metodología del proceso de concepción del proyecto

La metodología utilizada se puede definir como una investigación-acción participativa, la cual permite identificar los recursos necesarios para llevar a cabo la acción que demanda el sujeto. No es el investigador o la universidad quien decide qué se tiene que hacer, sino el propio sujeto, quién toma las decisiones. El investigador actúa como un oyente activo, participando en la toma de decisiones mediante un diálogo que guía el proceso, sin ser el protagonista, pero comprometido con los resultados y la ejecución del proyecto a llevar a cabo.

El planeamiento del proyecto sigue la filosofía del MST, basada en un proceso participativo y en el aprendizaje mutuo, donde el diálogo constante entre las partes genera corresponsabilidad y apropiación del proyecto, garantizando su sostenibilidad. Inspirado en la ideología de Paulo Freire, este enfoque valora tanto el conocimiento tradicional como el académico, promoviendo la integración de ambos saberes para lograr los objetivos.

Durante la estancia en el Brasil, se han realizado encuestas y entrevistas a los principales actores de la escuela y la comunidad para comprender mejor sus necesidades, obteniendo una visión completa gracias a la participación de otros actores específicos. En este proyecto de la escuela gestionada por lo MST, el objetivo principal del SAF no es generar ingresos, sino el autoconsumo y los objetivos didácticos. Esto permitirá que los estudiantes participen en el proceso de implementación y aprendan de manera práctica mientras se encargan del trabajo asociado.

3.2 Limitaciones presentes en la escuela

La planificación es el paso previo esencial a la ejecución, asegurando que, mediante un proceso participativo y colaborativo, todos los actores implicados compartan una visión común y detallada del proyecto en el momento de su implantación. Esta orientación hacia la planificación rigurosa no sólo mejorará los resultados, sino que también promueve un sentimiento de responsabilidad compartida y sostenibilidad a largo plazo.

Los recursos económicos y materiales disponibles para este proyecto están alineados con las limitaciones del contexto local, lo que requiere aprovechar al máximo lo que se tiene, a pesar de las carencias evidentes en aspectos como agua, electricidad e internet. El enfoque debe centrarse en optimizar los recursos al alcance.

3.3 Contexto legal en Maranhão

La legislación brasileña exige que el 30% de las tierras del Cerrado, sean preservadas, permitiendo una explotación intensiva del 70% restante, mientras que en la Amazonía se debe reservar el 80% del territorio. Esto hace que los ecosistemas del Cerrado sean más vulnerables a la sobreexplotación.

El estado de Maranhão presenta una situación única, puesto que combina los biomas de la Amazonia y lo Cerrado, a pesar de estar parcialmente incluido dentro de la Amazonia Legal. Cómo se puede ver a la **Erro! Fonte de referência não encontrada..** En el estado de Maranhão el bioma más extenso es lo Cerrado ocupando el 64% del estado, seguido del bioma Amazónico que ocupa el 35% y el bioma de Caatinga que ocupa el 1% de la superficie del estado (ARAUJO, et al., 2016).

En la región en la cual se desarrolla el proyecto, que tiene una combinación de vegetación amazónica y de bioma Cerrado el porcentaje de preservación obligatoria es del 30%, mientras que el 70% restante puede ser explotado. Por este motivo se hace interesante el objetivo de la conservación de la biodiversidad clave para equilibrar la explotación del territorio con la preservación del medio ambiente.

3.4 Localización de la parcela del SAF a transformar

Se trata de una área de 0'5 ha (5.000 m²), forma parte de una parcela de 2 ha que sido adquirida recientemente por la escuela y que se sitúa a 200 m. de distancia de esta, al poblado de Vila Kenio, al Asentamiento CIGRA, que forma parte del municipio de Lagoa Grande do Maranhão (Borges Da Silva, 2016).

Se trata de una área de fácil acceso con un camino o pista forestal que limita por la parte inferior del perímetro de la parcela. La parcela es un rectángulo de dimensiones 50 x 100 m, como se puede observar en la Figura 1: Mapa del área de la Escola da Educação do Campo Roseli Nunes en rojo y en su interior el límite en azul de la parcela del SAF. Fuente: elaboración conjunta con Prof.

Figura 1.



Figura 1: Mapa del área de la Escuela da Educação do Campo Roseli Nunes en rojo y en su interior el límite en azul de la parcela del SAF.
Fuente: elaboración conjunta con Prof. Pedro Dembosky.

Descripción del suelo

Se trata de una área con una orografía llena de sucesiones de cerros y fondos de valles donde se acumula agua de lluvia y se generan lagunas estables a lo largo del año.

Después de realizar calicates y una colecta de muestras de los suelos que se enviaron a análisis de laboratorio a la UEMA, se pudo comprobar que la calidad físico-química del suelo era muy pobre. Se trata de un tipo de suelo conocido como Ferralsols (IUSS Working Group WRB, 2022) con una textura franco-limosa. Suelos no salinos con baja conductividad (inferior a 0,20mmhos/cm), baja presencia de sales solubles. Suelos fuertemente ácidos (pH <5,5), indica poca disponibilidad de nutrientes para las plantas. Concentración de MO muy baja (<1%) junto con la baja capacidad de intercambio catiónico (CIC) (inferior a 3cmolc/*100g) dificulta la capacidad de retención de nutrientes.

4. Propuesta de implantación del sistema agro-forestal (SAF)

Poniendo el foco en la planificación, se define el que será el núcleo de gestión del SAF, este estará compuesto por diferentes personas que tomarán las decisiones de gestión del SAF.

Estas personas son: María Sales profesora de agronomía de la escuela, quien será la encargada de la gestión del SAF; Maria Leomar Sousa, directora de la escuela, será la supervisora del proyecto por parte de la escuela; profesor Lucas quien tiene experiencia con anteriores experiencias de SAF; Isaac Giribet como vínculo con la UEMA y el convenio

financiador; Profesores Robinson y Francisco, miembros del consejo educativo de la escuela. Así como Miquel Garcia, quien tendrá un vínculo como asesor del proyecto.

4.1 Trabajos de adecuación de la vegetación actual

El modelo que se busca implementar es un tipo de Sistema Agrosilvocultural, el que integra cultivos agrícolas con forestal. Actualmente a la parcela del SAF se encuentra una masa de capoeira fina que actúa como una pared vegetal que no permite prácticamente acceder.

Estos trabajos no se mecanizarán por la inexistencia de maquinaria a las proximidades o accesible a un coste razonable. La técnica de preparación de la vegetación parte aérea de la parcela se realizará por el método tradicional del “abafado”, una roza manual ampliamente usada en la región.

Es una técnica que consiste en derribar la capoeira fina dónde inicialmente se haran las varedes, unas filas que quedan a 2'2-3 *braves* (2'2m). Esta técnica acelera el proceso de descomposición porque aumenta la superficie de exposición de la materia orgánica, facilitando su incorporación al suelo y mejorando su fertilidad.

4.2 Diseño y orientación del SAF

El área del SAF es un rectángulo situado a la parte baja de una vertiente con orientación sur. Para maximizar la exposición del SAF a la luz solar, las hileras se colocarán siguiendo una orientación de Este en Oeste a lo largo de la parcela. Esta disposición optimiza la recepción energía durante todo el día, garantizando una mejor eficiencia en la captación de luz solar para los cultivos y las arbóreas.

El resultado de los trabajos de limpieza de la vegetación para la preparación del terreno, en un momento de replanteo del diseño del proyecto y la orientación que podían tener las hileras, permitió obtener una visión más clara del área del SAF, el que fue útil para realizar una zonificación del área, puesto que se podían definir dos áreas claramente heterogéneas entre sí, en en cuanto a morfología y características.

5.2.1 Zonificación del área del SAF

Se dividió el área del SAF en dos zonas de gestión diferenciadas, denominadas Gleba 1 y Gleba 2. La Gleba 1, situada a la parte inferior de la parcela, presenta una pendiente inferior a 30%, mientras que la Gleba 2, a la parte superior de la parcela y más alejada del camino,

tiene una pendiente superior a 30%. Esta zonificación permite una gestión diferenciada en función de las condiciones topográficas de cada zona.

Esta diferenciación es necesaria, puesto que a la Gleba 2, situada a la parte superior, se detectan cárcavas, indicadores de erosión del suelo. Además, las condiciones de trabajo son mucho más accesibles a la Gleba 1, con una pendiente menor, facilitando la gestión del SAF.

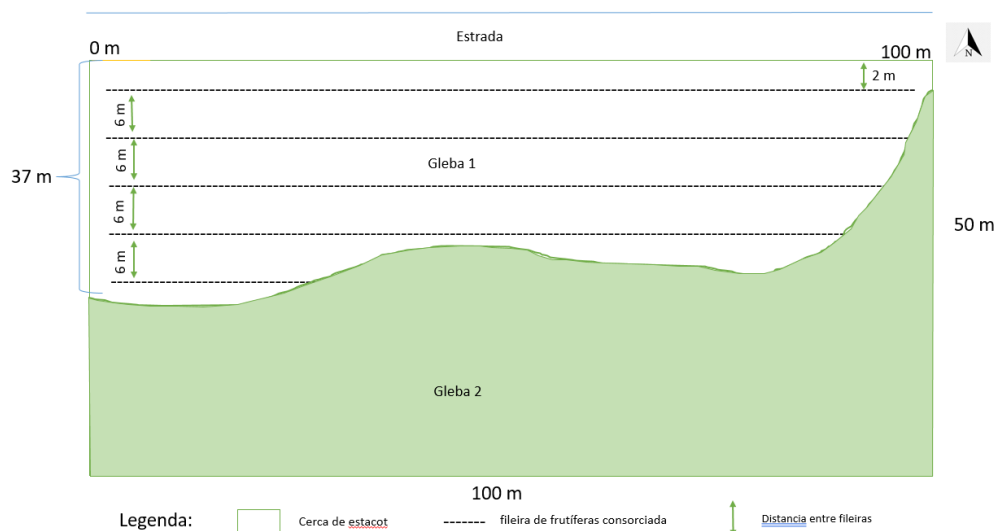


Figura 2: Resultado de la zonificación del área del SAF en dos glebas.
Fuente: elaboración propia.

Así pues, la Figura 2, muestra el resultado de la modificación del diseño original a las condiciones materiales del terreno era la subdivisión del área en dos glebes. A la Gleba 1 se mantendrá el diseño de disposición de las mudas en hileras con una separación de 6 m. A la Gleba 2 no se eliminará la vegetación capoeira presente, puesto que actuará como protección y retención del suelo para evitar su erosión. El uso que se le dará a esta parte será para la producción de miel, puesto que hay presencia de especies melíferas y en la escuela ya tienen colmenas de abejas y conocimientos de apicultura.

5.2.2 Cálculo del área disponible

El área útil disponible, representa el 48,8% de la superficie total de media hectárea, por lo tanto, unos 2.450 m², cumple los requisitos legales de conservación establecidos por la legislación del Estado de Maranhão, que exige reservar al menos un 30% de la parcela para la preservación ambiental.

5.3.3 Elección de las especies

La clasificación de estas especies se llevó a cabo basándose en intereses productivos compartidos, teniendo en cuenta factores como la complementariedad de sus funciones dentro del Sistema Agroforestal (SAF), su capacidad para producir alimentos, así como su valor comercial o su potencial para contribuir a la restauración ecológica de la zona.

Productos aptos para consumo humano (Fruticultura y Forestal)

- | | | |
|---|---|---|
| • Jaca (J) (<i>Artocarpus heterophyllus</i>) | • Goiaba (g) (<i>Psidium guajava</i>) | • Pitanga (P) (<i>Eugenia uniflora</i>) |
| • Laranja (Taronger) (<i>Citrus sinensis</i>) | • Cajú (K) (<i>Anacardium occidentale</i>) | • Cupuacú (<i>Theobroma grandiflorum</i>) |
| • Abacaxi (Pinya) (a) (<i>Ananas comosus</i>) | • Graviola (O) (<i>Annona muricata</i>) | • Manga (MA) (<i>Mangifera indica</i>) |
| • Bananera (<i>Musa spp.</i>) | • Limão (Limoner) (L) (<i>Citrus limon</i>) | • Cacau (CC) (<i>Theobroma cacao</i>) |
| • Mamão (<i>Carica papaya</i>) | • Ata (<i>Annona squamosa</i>) | • Café (CF) (<i>Coffea arabica</i>) |
| • Acerola (A) (<i>Malpighia emarginata</i>) | • Carambola (B) (<i>Averrhoa carambola</i>) | |

Enriquecimiento del suelo y adobación verde (aportación de nitrogen i MO)

- Feijão de Porco (*Canavalia ensiformis*)
- Feijão (*Phaseolus vulgaris*)
- Gliricídia (G) (*Gliricidia sepium*)

Cultivos de Consumo Humano (Hortalizas y Tubérculos)

- Macaxeira (m) (*Manihot esculenta*)
- Quiabo (Q) (*Abelmoschus esculentus*)
- Milho (Blat de Moro) (*Zea mays*)

Espécies con uso Medicinal o Maderero

- Jatobá (JT) (*Hymenaea courbaril*)
- Copaiba (CP) (*Copaifera langsdorffii*)
- Moringa (M) (*Moringa oleifera*)

Las especies productivas seleccionadas para el SAF tienen que ser locales o de regiones vecinas con condiciones bioclimáticas similares, capaces de proporcionar fruta o madera, sobre todo si no se dispone de material forestal certificado, priorizando aquellas que hayan demostrado ser eficientes.

4.3 Croquis

El resultado final se puede ver a la Figura 3, que muestra como se introducen las especies en el área del SAF. Se crearán entre filas para añadir más especies. En los estadios iniciales, estas nuevas especies no competirán con las plantas ubicadas a las hileras principales. Sin embargo, a medida que las especies arbóreas se desarrollen y el espacio entre hileras deje de ser útil para los cultivos anuales o agrícolas, este espacio adicional se podrá aprovechar.

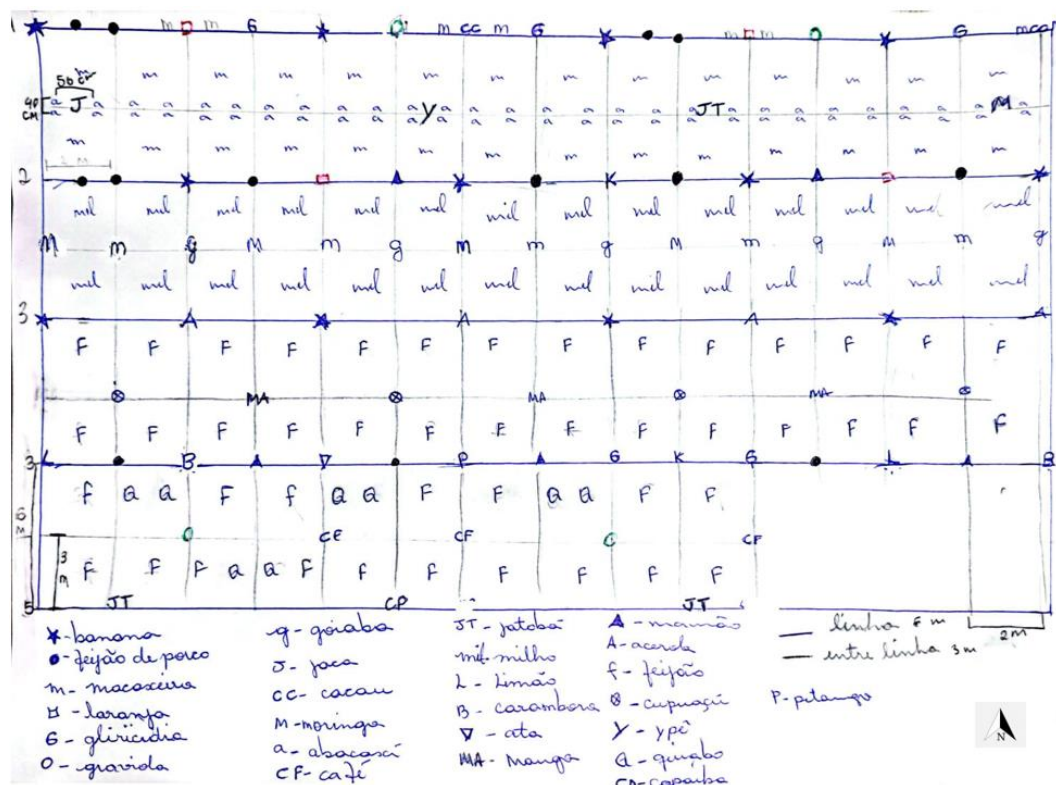


Figura 3: Esquema de croquis de SAF com as espécies vegetais. Fonte: elaboração própria.

El café tiene una raíz pivotante, por eso se puede plantar con el abacaxí en la primera fila, puesto que no se harán competencia para los recursos del suelo. El café tendrá un crecimiento muy superior en profundidad y en cambio, las plantas de abacaxí podrán crecer en superficie de una forma más radicular.

4.4 Cálculo de las mudas a utilizar en el proyecto de SAF

El resultado obtenido de cada una de las especies a utilizar es el siguiente: Primeramente las que provendrán de muda:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| • J – Jaca: 3 | • K – <u>Cajú</u> : 8 |
| • m – <u>Macaxeira</u> : 49 | • O – <u>Graviola</u> : 8 |
| • □ - <u>Laranja</u> (Taronger): 7 | • CC – <u>Cacau</u> : 6 |
| • a – <u>Abacaxí</u> (pinya): 384 | • MA – <u>Manga</u> : 15 |
| • ☆ - <u>Bananera</u> : 35 | • L – <u>Limão</u> (lilimoner): 5 |
| • JT – <u>Jatobá</u> : 5 | • ▽ - <u>Ata</u> : 5 |
| • G – <u>Gliricídia</u> : 15 | • B – <u>Carambola</u> : 5 |
| • ▲ - <u>Mamão</u> : 19 | • P – <u>Pitanga</u> : 5 |
| • A – <u>Acerola</u> : 11 | • ⊗ - <u>Cupuacú</u> : 12 |
| • M – <u>Moringa</u> : 18 | • CP – <u>Copaiba</u> : 1 |
| • g – <u>Goiaba</u> : 17 | • CF – <u>Cafè</u> : 3 |

Por otro lado, las espécies que provienen de semilla:

- *milho* – Blat de Moro: 2.000 llavors o 800gr.
- / - Feijão: 800 llavors o 900gr.
- ● Feijão de porco: 40
- Q – Quiabo: 44

4.5 Origen de les mudas del SAF

En total asciende a la suma de 252 mudas más los 384 plantius de abacaxí, cosa que hace bastante complejo el proceso de obtención de estas mudas. En este caso, como la escuela cuenta con un vivero propio, las mudas serán todas auto producidas en la escuela. Pero, si hubiera alguna muda que no pueden producirse, en este caso también se cuenta con la colaboración de socios como el NEAPU de la UEMA que tiene un vivero con material forestal con genética certificada que harían de donantes de las mudas que la escuela precisara para incluir en el proyecto.

El inicio de la plantación de mudes se hará coincidir con el inicio de la estación lluviosa, es decir, en Diciembre de 2024, cuando se inicie la plantación tanto de las espécies arbóreas como, seguidamente, de los cultivos anuales, todas juntas.

5. Evaluación del plan y conclusiones

En cuanto a la mejora de la calidad del suelo, todavía no se han obtenido resultados concretos, pero se han establecido las bases para un seguimiento a largo plazo. Se propone continuar la investigación en intervalos de 2, 5 y 10 años, para evaluar el impacto que genera la implantación del SAF a su suelo.

A pesar de que la producción de alimentos todavía no ha empezado, se han establecido las bases para garantizar una fuente de alimentación saludable y sostenible para los miembros de la escuela, sin el uso de agrotóxicos. Esta nueva unidad productiva no solo proporciona

datos valiosos para el estudio del SAF, sino que también refuerza los principios pedagógicos de la escuela, formando personas críticas y responsables de su entorno.

A nivel social, el proyecto ha empezado a fomentar la autonomía y el autoconsumo dentro de la escuela. Además, contribuye a la continuidad de las actividades educativas, ayudando a difundir los principios políticos y sociales del MST entre la comunidad.

El mundo del conocimiento es el mundo del reto, está intrínsecamente ligado al concepto de trasladar aquello que se enseña dentro de las aulas hacia la realidad cotidiana de las personas. Este proceso de transmisión es esencial para que el conocimiento académico tenga sentido más allá de los despachos y las aulas, donde a menudo se crea en un ambiente aislado de las necesidades reales de la sociedad. Es necesario, por lo tanto, que el conocimiento generado en estos espacios no se mantenga distante ni desconectado, sino que se integre de manera efectiva con las realidades cotidianas, evitando que haya un abismo entre el que pasa dentro de las aulas y lo que vive la sociedad en su día a día.

6. Bibliografia

ARAUJO, L. S., SILVA, G. B., TORRESAN, F. E., VICTORIA, D. d., VICENTE, L. E., BOLFE, E. L., & MANZATTO, C. V. (2016). *Conservação da biodiversidade do Estado do Maranhão: cenário Atual em dados geoespaciais*. Jaguariúna, SP: Embrapa Meio Ambiente. Recollit de <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1069715/conservacao-da-biodiversidade-do-estado-do-maranhao-cenario-atual-em-dados-geoespaciais#:~:text=No%20Estado%2C%20os%20biomas%20Cerrado,de%20paisagens%20ricas%20em%20biodiversidade>.

Borges Da Silva, J. J. (2016). A MIGRAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA NO MARANHÃO: O CASO DO ASSENTAMENTO CIGRA – LAGOA GRANDE. *UNESP Presidente Prudente*, 1-101. Recollit de https://www2.fct.unesp.br/nera/monocegeo/monografia_jonas.pdf

Costa, R. (2017). 1ª Escola Estadual do Campo é inaugurada no Maranhão. *Página do MST*, 2. Recollit de <https://mst.org.br/2017/12/15/1a-escola-estadual-do-campo-e-inaugurada-no-maranhao/>

Da Silva Sobral, E., da Silva Lima, J., da Conceição, M. L., Barbosa, M. C., Pereira de Sousa, M. L., & Moreira Bezerra, R. (2005). IMPACTOS DA REFORMA AGRÁRIA NO MARANHÃO: a experiência do Projeto de Assentamento CIGRA, Lagoa Grande do Maranhão/MA. *64ª Reunião Anual da SBPC*, 10-11. Recollit de

<https://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/4930.htm>

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recollit de

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

IUSS Working Group WRB, .. (2022). World Reference Base for Soil Resources. International Soil Classification System for Naming Soils and Creating Legends for Soil Maps. International Union of Soil Sciences (IUSS), Vienna, Austria. *International Union of Soil Sciences (IUSS), 4th edition*.

Mendes, A. C., de Araújo, L. A., de Sousa, M. G., Demboski, P., & Gomes, K. (2018). *CONSTRUINDO A RESISTÊNCIA CAMPONESA E A REFORMA AGRÁRIA POPULAR*. São Luís, Maranhão: Grassroots International.

Pereira de Sousa, M. L., Borges da Silva, J. J., Moreira de Sousa, I., Soeiro Mendoça, C. M., & Soares Ferreira, L. C. (2021). *O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: limites e desafios na escola Roseli Nunes, assentamento Cigra Lagoa Grande- Maranhão*. Lagoa Grande do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão. Recollit de https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_914_914612e168ca9744.pdf

Pereira de Sousa, M. L., Mendes do Nascimento, C., & Borges da Silva, J. J. (2013). *A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO CAMPO: a experiência da Escola Roseli Nunes, Assentamento Cigra, Lagoa Grande do Marnhão - MA*. Sao Luis de Maranhão, Brasil: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Recollit de <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo3-estadolutassociaisepoliticaspUBLICAS/pdf/apoliticadeensinomedionocampo.pdf>

Silva da Frente, A. (04 / 10 / 2018). Encruzilhada Natalino: Início da longa caminhada. *Página do MST*, p. 2. Recollit de <https://mst.org.br/2018/10/04/encruzilhada-natalino-inicio-da-longa-caminhada/>

Silva, D. N. (07 / 2024). *UOL Brasil Escola*. Recollit de Povos indígenas do Brasil: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/o-indigena-no-brasil.htm>

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ORGANIZAÇÃO

A realização do V Seminário de Educação na Diversidade do Campo (V SEDIC), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), da Universidade Estadual do Paraná, do Campus de Paranavaí, possibilitou que diferentes atores sociais que pesquisam a educação com viés para os povos do campo pudessem apresentar os resultados de seus estudos, discuti-los com a comunidade e torna-los públicos.

A coordenação do evento espera ter contribuído com este momento ímpar e já se prepara para o próximo seminário a ocorrer em 2026, certamente com novos produtos, novos olhares e análises, assim como contribuições para as escolas do campo nas suas mais diferentes especificidades, estejam em assentamentos, áreas ocupadas ou periferias de cidades, escolas indígenas ou quilombolas, na floresta ou ilhas.

Esperamos que todos que participaram tenham aprendido e apreendido, assim como desenvolvido seu conhecimento e sua consciência social, política e crítica.