

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE JOVINSKI

OS IMPACTOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE
BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS

MATINHOS - PR

2023



LUCIANE JOVINSKI

OS IMPACTOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE
BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

MATINHOS

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS
PENSADORES - 40001016329E1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS PENSADORES da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **LUCIANE JOVINSKI**, intitulada: **OS IMPACTOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA NA PRÁTICA DOCENTE DOS EGRESSOS**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO**, com conceito **APL** no rito de defesa. A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 01 de Dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br MAURICIO CESAR VITORIA FAGUNDES
Data: 28/12/2023 11:24:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora

SILVANA CÁSSIA HOELLER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANA CASSIA HOELLER
Data: 28/12/2023 14:43:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender a contribuição dos pensadores da realidade brasileira para a construção de práticas docentes emancipatórias dos professores do campo. Este estudo assume como *lócus* de pesquisa o curso de especialização em “Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores” da Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2018 e 2023. A metodologia de pesquisa foi a qualitativa, utilizando Paulo Freire como principal referencial teórico para pensar a prática docente emancipatória, e para pensar a realidade brasileira, Caio Prado Júnior, Darcy Ribeiro, entre outros. A coleta de dados se deu por meio de análise documental, privilegiando o currículo do curso e de entrevistas com educadores do campo que participaram do curso. Sabe-se como é importante que os docentes compreendam a realidade brasileira e como se construiu o processo histórico de formação da sociedade brasileira e, não menos importante também, entender em que medida e em que variáveis os pensadores brasileiros têm contribuído para a construção das práticas educativas, bem como para que possam compreender a realidade em que esses professores estão inseridos. Foi possível concluir que o curso impactou positivamente nas práticas pedagógicas, incorporando uma visão rica da realidade onde estão inseridas, isso efetuiu-se desde o currículo do curso, os autores abordados, como o local onde aconteceu. É possível afirmar que se construiu uma autorreflexão das suas práticas pedagógicas, produziu-se uma visão crítica e problematizadora da realidade brasileira, produzindo práticas pedagógicas significativas, transformadoras, que são capazes de construir autonomia individual e coletiva nos mais diversos espaços em que esses educadores estão inseridos.

PALAVRAS - CHAVE: Pensadores brasileiros; realidade brasileira; educação do campo; prática docente emancipatória.

ABSTRACT

This article aims to understand the contribution of Brazilian reality thinkers in the emancipatory teaching practice of teachers from the countryside, waters, and forests from the specialization course in Field Education and Brazilian reality from its thinkers, organized by the Federal University of Paraná, between the years 2018 to 2023. The research methodology was qualitative, and the main theoretical reference used to think about emancipatory teaching practice was Paulo Freire, and to think about the Brazilian reality, Caio Prado Júnior, and Darcy Ribeiro, among others. Data was collected through document analysis, focusing on the course curriculum, and interviews with rural educators who took part in the course. It is well-known how important it is for teachers to understand the Brazilian reality and how the historical process of the formation of Brazilian society was constructed. It is also important to understand to what extent and in what variables Brazilian thinkers have contributed to the construction of educational practices, as well as to be able to understand the reality in which these teachers are inserted. It was possible to conclude that the course positively impacted teaching practices, incorporating a rich vision of the reality in which they are inserted, from the curriculum of the course, the authors covered, to the place where it took place. It is possible to state that they built a self-reflection of their teaching practices, and produced a critical and problematizing view of the Brazilian reality, producing significant, transformative teaching practices that are capable of building individual and collective autonomy in the most diverse spaces that these educators are inserted.

KEYWORDS: Brazilian thinkers; Brazilian reality; rural education; emancipatory teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

CRB	Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ELAA	Escola Latino Americana de Agroecologia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	PRIMEIRAS PALAVRAS: O QUE DIZEM OS PENSADORES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA	3
3	PRÁTICA DOCENTE EMANCIPATÓRIA	7
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO	11
5	A VOZ DOS EGRESSOS E IMPACTOS DO CRB	16
5.1	CONTEXTUALIZANDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA....	17
5.2	A PRÁTICA DOCENTE DAS PARTICIPANTES	22
5.3	POSSÍVEIS MUDANÇAS EMANCIPATÓRIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

É importante levar em consideração o espaço formativo e o ambiente político e intelectual em que os professores estão incluídos ao longo de sua trajetória acadêmica. A sociedade tem passado por mudanças significativas, em que a escola e o espaço acadêmico têm sido extensões das ideias modernas e liberais. Se almejamos uma educação transformadora para além da lógica capitalista, é de extrema importância compreender como o capital se organiza dentro de seu território, suas contradições e peculiaridades, bem como ele vem influenciando a vida dos sujeitos envolvidos diretamente e indiretamente como o ato educativo.

A maioria dos docentes que atuam nas escolas localizadas na área rural não têm formação específica ou continuada em Educação do Campo, e pouco sabem sobre o histórico e a luta dos povos do campo por uma educação de qualidade, poucos possuem formação específica em Licenciatura em Educação do Campo, visto que o programa iniciou a oferta apenas em 2011, depois da criação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, cujo papel é assegurar que a população da zona rural tenha a qualidade e dignidade essenciais para a vida no campo.

Pensando nisso, as universidades federais e os grupos de pesquisas com financiamento público buscam realizar formações com temáticas necessárias para as demandas do campo educacional, visando a formação de professores para que possam suprir as lacunas e fragilidades da formação inicial continuada.

A Universidade Federal do Paraná oferece o curso *lato sensu* em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores - CRB, que tem por objetivo um estudo aprofundado da sociedade brasileira e dos traços que marcam sua formação a partir da análise e da elaboração teórica de vários pensadores brasileiros que, em suas trajetórias, debruçaram-se em questões diversas para interpretar a realidade deste país diante no mundo.

O objetivo do curso é desafiador e de extrema importância para a conjuntura política atual, mas, questionamos: será que é possível que uma formação baseada na realidade brasileira a partir de seus pensadores influencie práticas docentes emancipatórias? O propósito dessa pesquisa é compreender a contribuição dos

pensadores da realidade brasileira para a construção de práticas docentes emancipatórias dos professores do campo, tendo como objetivos específicos: analisar a importância dada pelos participantes da pesquisa para sua prática docente, quando realizada à luz dos pensadores brasileiros, e descrever as possíveis mudanças emancipatórias presentes nas práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa. Este estudo assume como *lócus* de pesquisa justamente o curso de especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores da Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2018 e 2023.

A opção metodológica que orienta esta pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. Segundo Triviños (1987, p. 125), a pesquisa qualitativa privilegia a consciência do sujeito de compreender a realidade social como uma construção humana, mas com enfoque histórico-estrutural para a nossa realidade social, empregando o método dialético, sendo capaz de assinalar nos problemas sociais causas e consequências, suas contradições, suas qualidades e suas relações.

O método de análise utilizado para esta pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, por meio da categoria de contradição. Foram usados também instrumentos qualitativos de pesquisa que buscaram explicar os impactos e a importância de compreender a realidade brasileira a partir de seus pensadores para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Contudo, contamos como fonte de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes, extraindo informações de suas práticas pedagógicas a partir do conhecimento que adquiriram ao realizar o curso.

Foram entrevistadas quatro docentes que atuam nas escolas do campo, das águas e das florestas, que realizaram o curso CRB Litoral, da primeira e segunda turma, entre os anos de 2018 e 2023.

A partir do contraponto desenvolvido no CRB com a problematização da realidade brasileira, por meio dos principais pensadores, foi possível perceber a importância de pesquisar trajetórias que sinalizem a ruptura com os processos dominantes de formação. Partindo dessas reflexões, apresentamos conceitos importantes para a compreensão do problema de pesquisa, as entrevistas e, por fim, as considerações finais.

2 PRIMEIRAS PALAVRAS: O QUE DIZEM OS PENSADORES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

Ao se analisar a história do Brasil, deparamo-nos com situações e momentos que nos dão orgulho e outros que nos dão tristezas. Mas, é claro, precisamos sempre, ao ouvir ou analisar uma obra sobre a história do Brasil e do seu povo, compreender o contexto em que ela foi escrita, sendo relevante questionar a ética e a moralidade apresentadas na obra. O autor está usando uma abordagem imparcial? Ele está considerando diferentes perspectivas e vozes? A diversidade e a pluralidade de experiências e histórias do povo brasileiro estão sendo respeitadas?

A intenção do autor ao escrever a obra também é relevante. É importante refletir sobre o propósito da narrativa histórica, se é para educar, conscientizar, entreter ou promover uma agenda específica. Compreender a intenção por trás da obra nos ajuda a identificar possíveis vieses e a interpretar a informação de forma mais crítica.

Essa reflexão é importante para evitar cair em narrativas tendenciosas ou distorcidas da história do Brasil. Ao se analisar uma obra, é fundamental considerar o contexto sociopolítico e ideológico do autor, suas motivações e interesses. Isso nos permite ter uma visão mais crítica e completa da narrativa histórica apresentada. Além disso, devemos nos questionar sobre o grupo ou classe a que o autor pertence e a quem ele serve. Isso pode revelar possíveis interesses e influências que possam direcionar a narrativa de determinada maneira.

Outro ponto importante é entender como o autor está olhando para o objeto de estudo. Ele está adotando uma abordagem crítica e analítica? Está considerando o contexto histórico e social em que os eventos ocorreram? Está levando em conta a complexidade do assunto e as múltiplas perspectivas envolvidas?

A leitura de mundo do autor também é relevante. Suas experiências pessoais, crenças e valores podem influenciar sua visão sobre determinados eventos históricos e seu impacto na sociedade. É importante considerar essa perspectiva para compreender melhor a abordagem adotada pelo autor.

Por fim, devemos questionar os caminhos trilhados pelo autor em sua análise histórica. Ele está seguindo um método rigoroso e embasado nas evidências disponíveis? Está apresentando argumentos sólidos e bem fundamentados?

Questionar todos esses aspectos nos ajudam a ter uma visão crítica e aprofundada da obra e da narrativa histórica apresentada, bem como dos impactos destas sobre as práticas docentes dos cursistas egressos.

Esse trabalho não tem a finalidade de ser um manual para analisar a realidade brasileira, nem tem a intenção de descrevê-la, mas de instigar a importância de conhecê-la profundamente, principalmente àquele educador e educadora que estão no chão da escola, que precisam e têm o anseio de cumprir com a finalidade do processo educativo, de lecionar com sentido e significado para seu discente, para despertar espantos, curiosidade, diálogo, reflexão e compreensão.

Para tal, podemos pensar a realidade brasileira a partir de diversas óticas, pois inúmeros são os autores que buscaram compreender e a estudar a realidade brasileira com o objetivo de nos entregar respostas sobre o que faz o Brasil ser o que é, mais ainda, propor uma inquietação, desalienar-se, refletir, dialogar com nossos pares e comunidades, e a responder, como diz a música de Renato Russo, “Que país é esse?”,¹ ou na indagação de Roberto DaMatta, “O que faz o Brasil, Brasil?”.²

Esses autores procuram compreender as particularidades da sociedade brasileira, suas contradições e peculiaridades. Eles buscam desvendar os aspectos culturais, históricos e sociais que influenciam na formação do Brasil como nação. Ao fazer essas reflexões, eles também nos provocam a pensar sobre nossa identidade nacional, nossos desafios e como podemos construir um país justo e igualitário.

Essas reflexões também são importantes para que possamos compreender as raízes dos problemas enfrentados pelo país, como a desigualdade social, a corrupção e a falta de oportunidades. Ao nos questionarmos sobre o que faz o Brasil ser o que é, podemos encontrar caminhos para superar esses desafios e construir uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Para Darcy Ribeiro (1995), a realidade brasileira é marcada por uma série de contradições e desigualdades. Ele enxerga o Brasil como um país rico em diversidades culturais, mas que também enfrenta grandes problemas sociais. Segundo Ribeiro (2015, p. 111) "a realidade brasileira também é resultado do

¹ Música escrita 1978, pelo músico Renato Russo quando ainda integrava o grupo musical Aborto Elétrico.

² Roberto Augusto DaMatta é um dos importantes pesquisadores da área da antropologia no Brasil. Em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil?”, de 1986, DaMatta propõe analisar o Brasil e as estruturas sociais e antropológicas da sociedade brasileira.

processo civilizatório. Nós somos um povo que foi criado na base da escravidão, no extermínio dos índios e numa cultura autoritária".

Podemos evidenciar a visão crítica que Darcy Ribeiro tinha da realidade brasileira quando nos convida a refletir sobre nossa identidade cultural, uma história marcada por processos violentos e opressivos, como a escravidão e o extermínio dos povos indígenas. Realidade que pode ser observada ao se analisar a história e a atualidade brasileira, quando buscamos as origens das desigualdades históricas.³

Não há como desconsiderar o processo de colonização, exploração e escravidão que moldou a sociedade brasileira de forma desigual. Enquanto os brancos se beneficiavam das riquezas e do poder, os indígenas e os negros eram marginalizados e subjugados. A escravidão durou por mais de 300 anos no Brasil, e mesmo após sua abolição em 1888, as sequelas desse período ainda são visíveis na realidade do país. A população negra, descendente daqueles que foram escravizados, continua enfrentando altos índices de pobreza, violência policial e acesso limitado à educação e saúde. Além da questão racial, o Brasil também enfrenta profundas desigualdades sociais, com uma elite privilegiada e uma grande massa de pobres. A concentração de renda é enorme, sendo que uma pequena parcela da população detém a maioria das riquezas do país.

A política brasileira também é marcada por contradições e usada para interesses individuais. Podemos observar os problemas gerados por essas contradições em Carvalho (2001), nos processos de desenvolvimento e implantação da cidadania no Brasil.⁴ A falta de ética e moralidade dos governantes impacta na vida do povo brasileiro, que enfrenta problemas estruturais e a ausência de políticas públicas, como a falta de investimentos em infraestrutura, a degradação ambiental e a violência urbana, fatores que mobilizaram o povo a realizar resistência política através da organização popular com os movimentos sociais que lutam por justiça, igualdade e direitos. Essas lutas são fundamentais para a construção de um país mais justo e inclusivo.

³ A visão crítica de Darcy Ribeiro está em diversas obras, mas aqui abordamos as obras "o Brasil como um problema" e "O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil", ambas de 1995.

⁴ José Murilo de Carvalho em sua obra "Cidadania no Brasil: o longo caminho", de 2001, faz uma análise política da sociedade brasileira e das mobilizações populares para conquista de direito.

Caio Prado Júnior (1942), historiador e intelectual brasileiro, analisa a realidade brasileira em diversas obras, entre as quais uma das mais importantes é a "Formação do Brasil Contemporâneo", onde destaca a importância do processo de colonização e escravidão na formação do país, assim como a influência do latifúndio e da monocultura na estrutura social e econômica. O autor também apontou a falta de uma verdadeira revolução burguesa no Brasil, visto que o país vem de um regime escravocrata, o que resultou em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela dependência econômica (1932).⁵ Ele defendeu a necessidade de uma profunda reforma agrária, para que se tirasse os trabalhadores da situação em que estavam e estão (PRADO JÚNIOR, 1978, p. 31), e de uma maior participação do Estado na economia, visando a construção de um país mais justo e desenvolvido.

Em suma, podemos considerar que a realidade brasileira é marcada por uma história de opressão, desigualdade e exclusão. Apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para construir um país mais justo, igualitário e democrático.

Porém, para transformar essa realidade construída sob um sistema opressor, é preciso conscientizar de maneira crítica, fazendo com que o povo adquira autonomia, que possa se rebelar e não mais aceitar esse sistema de opressão. O grande educador brasileiro Paulo Freire (2022) defende que a "A realidade brasileira é caracterizada pela opressão e exploração de classes sociais, onde uma minoria detém privilégios. É preciso promover a conscientização crítica das massas para que possam lutar por sua emancipação." ⁶

O passado, não há como mudá-lo, mas de uma maneira racional há a possibilidade de se pensar caminhos para enfrentar e superar a exclusão social marcada pelos diversos problemas sociais. Freire (2021) propõe que a forma de se superar esses problemas é fundar, por meio da educação popular, um projeto pautado em ações conscientes de práxis libertadora dos indivíduos, com a garantia de inclusão social e igualdade a todos.

⁵ Carta de Caio Prado Jr. ao Comitê Regional do Partido Comunista Brasileiro (PCB), 30 nov. 1932.

⁶ Em Educação como Prática da Liberdade, de 1967, Freire aborda a construção histórica do Brasil, o modelo de exploração e os problemas que tivemos e ainda temos, como também a necessidade de uma educação reflexiva e a construção de uma consciência crítica para a superação desses problemas.

Assim, muitos autores não têm a pretensão de nos entregar respostas prontas, mas sim de nos convidar a refletir, dialogar e buscar soluções coletivamente. Eles nos instigam a olhar para nós mesmos, para nossas comunidades e para o país como um todo e, à luz de suas reflexões, convidam-nos a pensar sobre quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir como nação. Eles nos mostram que somos responsáveis por construir um país que reflita nossos valores e que garanta dignidade e oportunidades para todos.

Entretanto, apesar de inúmeros avanços que tivemos em políticas públicas inclusivas, é necessário um olhar crítico sobre a realidade brasileira, sem romantizar ou ignorar os problemas estruturais que persistem. Ao mesmo tempo em que se celebra as conquistas e avanços do Brasil, é importante não perder de vista as questões ainda não resolvidas. A superação desses desafios requer o comprometimento de toda a sociedade, além de líderes políticos e instituições comprometidos com a construção de um país melhor para todos. O Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para se tornar um país verdadeiramente democrático, igualitário, inclusivo e justo para todos os seus cidadãos.

3 PRÁTICA DOCENTE EMANCIPATÓRIA

Um dos principais desafios do Brasil é na área da educação, onde se observa uma fragilidade em inúmeros campos, na desigualdade de acesso, na qualidade, em altos índices de evasão escolar, na falta de infraestrutura adequada nas escolas, falta de materiais didáticos condizente com as mais diversas necessidades e realidades, salários baixos para os professores, e a escassez de capacitação para os profissionais da educação que seja coerente e que dialogue com as realidades suas e de seus educandos, com a necessidade de cumprir o papel da educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o papel da educação é promover o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma a possibilitar sua participação na sociedade de forma crítica, cidadã e responsável.

Mas como iremos promover uma educação que possibilite o educando participar de maneira crítica sem conhecer a realidade brasileira? Como fazer e promover uma educação democrática e inclusiva se ainda há um sistema de desigualdade social que impacta diretamente na educação? A formação dos

docentes brasileiros leva em consideração a realidade em que vão lecionar, realizando um processo que leve esse educador ou educadora a conhecer, refletir e dialogar com a realidade brasileira construída historicamente?

Os desafios são muitos para que a educação brasileira cumpra seu papel. Um dos desafios da educação no Brasil requer uma abordagem abrangente e integrada, que envolva o governo e o povo, a sociedade civil, os professores e os estudantes, somente com esforços conjuntos será possível superar os desafios e construir uma educação emancipadora. A formação baseada na realidade brasileira a partir de seus pensadores influencia as práticas docentes emancipadoras, pois permite que os educadores compreendam e valorizem a diversidade cultural do país, compreendam os problemas e planejem caminhos para enfrentá-los.

Cabe aqui ressaltar, assim como no início deste trabalho, a importância de se conhecer profundamente a história do Brasil, através das diferentes perspectivas dos autores brasileiros, pois a partir da leitura desses autores, o professor pode trazer para o fazer docente uma abordagem crítica e reflexiva. Além disso, ao estudar os pensadores brasileiros em sua formação inicial ou continuada, o educador tem acesso a essas teorias, as quais muitas das vezes desconhece, sendo que a formação docente inicial ou mesma a continuada, de forma geral, não as apresenta a eles ou, se apresenta, faz de maneira superficial e sem nenhum aprofundamento ou devida importância.

O educador ou a educadora que não é satisfeito com o conhecimento que lhe é oferecido na formação inicial e continuada busca conhecer, estudar, ler, ser crítico, criador, e engajado com a prática docente.⁷ Ao conhecer as raízes dos problemas históricos da realidade brasileira a partir de seus pensadores, o docente vai se deparando com um outro Brasil, vai abrindo possibilidades para realizar um diálogo entre essas teorias e suas próprias experiências docentes e cidadãs, movimento este que visa a promoção de práticas de uma educação libertadora (Freire 2021). Essas práticas problematizadoras estimulam nos estudantes não apenas conhecimentos técnicos específicos da área de conhecimento ou do componente curricular ensinado pelo educador e educadora, também possibilitam que esses educandos construam e

⁷ FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, n. 15, v. 42, 2001.

adquiram competências e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos na transformação da sociedade (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, é de suma importância para a prática docente emancipatória as ações e ideias propostas por Paulo Freire. Para ele, o papel do educador não deve ser apenas transmitir conhecimentos de forma autoritária e verticalizada, mas promover um diálogo horizontal com os estudantes, levando em consideração suas experiências e saberes prévios.

Portanto, quando educadores e educadoras têm uma formação embasada pela leitura desses escritores, têm a possibilidade de ser humanizados e adquirirem instrumentos para ir além daquilo que é colocado nos manuais didáticos oferecidos pelas mantenedoras. A capacidade desses profissionais refletirem criticamente sobre seu papel enquanto agentes político-pedagógicos responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária torna-se maior e, assim, podem propor um conhecimento significativo, desenvolvendo nos estudantes uma consciência crítica sobre a realidade social em que estão inseridos.

Compete então à prática da educação emancipadora fazer com que os educadores(as) e educandos compreendam as estruturas sociais opressoras e busquem transformar essa realidade através da reflexão coletiva e da ação política. Cabendo tanto ao professor ou estudante um papel mais ativo no processo de aprendizagem, sendo que, nesse movimento, todos os envolvidos pensarão de forma crítica, através de questionamentos provocativos e desafiadores que surgirão ao olhar a realidade ao qual estão inseridos.

A prática docente emancipadora é uma abordagem pedagógica que vai além da superação da educação bancária e reprodutiva de padrões arcaicos de conteúdos técnicos ou teóricos, ela visa a formar cidadãos conscientes capazes de intervir no mundo para transformá-lo positivamente (Freire 2021).⁸ É uma educação que sensibiliza o olhar do educador para que ele conheça a estrutura da sociedade em que está inserido. É uma educação libertadora que busca romper com as amarras impostas pela dominação cultural existente na sociedade brasileira (Freire 2021).

⁸ Para Paulo Freire, a educação bancária mantém a estrutura da sociedade, não é uma educação libertadora e engajada e, portanto, ela não promove a consciência social.

Assim como Freire, Darcy Ribeiro, incansável lutador de causas, problematizador da educação brasileira, em seus mais diversos escritos, principalmente nos programas de educação integral propostos por ele, também destaca a importância da educação como instrumento de transformação social, inclusiva e popular, defendendo uma abordagem voltada para o desenvolvimento integral das pessoas, propondo em seus mais diversos projetos, depois de se dedicar ao campo educacional, uma educação de tempo integral para as crianças e jovens. Ele compreendia que a escola pública deveria ser um espaço de inclusão, visto que há numerosas escolas, porém o fracasso educacional se deve principalmente à estrutura da sociedade brasileira e à intenção de como e para quem a escola foi construída.

Para Ribeiro (2018), a causa do fracasso escolar não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, isto sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo. E esse problema é historicamente construído, vem desde o império, e persiste até hoje, pois “nunca se propôs a educar o povo” (Ribeiro 2018, p. 24). É evidente que a precariedade da educação no Brasil se dá pela falta de escolas com tempo integral e que ela seja estruturada para atender as necessidades da população excluída pelas desigualdades sociais. Sabemos sobre como foi sendo construída a sociedade brasileira, quais meios foram sendo democratizados e a serviço de quem os foram. É inegável aqui pensarmos o papel da mídia e da televisão ofertado às massas, foram instrumentos de dominação e manutenção da cultura dominante.

Aqui nos é dada uma tarefa, que somente a prática emancipadora consegue produzir, que é a de repensar o sistema educacional e sua estrutura, para que esses se deem de maneira a olhar a sociedade brasileira de maneira crítica, e assim poderemos avançar e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Não há dúvidas de que podemos concluir que, ao trazer à luz esses dois autores para refletir e problematizar a educação brasileira, trata-se de um sistema em que nem tudo esteja somente nas mãos do professor, mas de um sistema educacional com uma infraestrutura precária ora de maneira intencional, que visa atender às necessidades das classes dominantes, sendo assim um sistema que não atende as necessidades específicas das classes populares na sua diversidade. Aqui,

sem dúvida, é necessária a união do povo para promover e tornar a educação um instrumento de transformação social.

Portanto, ressaltamos que a prática docente emancipatória não se limita apenas ao ensino formal nas escolas, na busca de valorização das experiências dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado. Ela busca romper com o modelo tradicional de educação bancária e excludente, onde os estudantes são vistos como recipientes passivos de conhecimento e ignora as suas necessidades. Propõe-se repensar a estrutura sociais injustas da sociedade brasileira, as maneiras de como se dá o desenvolvimento do capitalismo e suas contradições.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não há como pensar a educação do campo sem ponderar o desenvolvimento do modelo capitalista de produção, a história e a formação do Brasil. Por muito anos, a realidade brasileira foi sendo construída exclusivamente na área rural. Com as mudanças socioeconômicas mundiais, que impactaram também o Brasil, a necessidade de modernização e a industrialização no modelo capitalista de produção cria nos países uma divisão do espaço geográfico. Uma nova organização social vai sendo construída na relação do ser humano com o meio, bem como as relações de trabalho ali produzidas. Nessas dicotomias, surge a divisão democrática entre o campo e a cidade.

Da perspectiva desenvolvimentista, adotada pela maioria dos países que aderiu ao modelo capitalista de produção, a cidade teve um maior desenvolvimento, atenção dos governantes e investimento de políticas públicas (HAMADA, 2019). Já o campo, considerado espaço atrasado e pouco relevante aos olhos da elite, foi sendo deixado de lado, um dos motivos que levou a população da área rural a migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida, acesso a bens de consumo e serviços públicos.

Para Silva (2002), o rural não se opõe ao urbano como símbolo da modernidade e, ainda, no rural, há muito de atraso e violência, o que é explicado por razões históricas relacionadas, em parte, à forma como foi feita a nossa colonização.

Essa população por longos anos vem sendo marginalizada de diversas formas, tanto pelo poder público como por outros veículos de informação.

Segundo Nascimento (2019), temos uma urbanização brasileira alicerçada em padrões pré-existentes de escravidão e de diferenciação do campo e da cidade, pela valorização do ideário urbano no serviço especializado. Não há como negar que essa marginalização foi sendo intensificada pelo modelo capitalista e industrial, o qual propôs um processo civilizador, produzindo um projeto de civilização higienista baseado em representações sociais, estereótipos e estigmas negativos dessas populações rurais, não considerando a diversidade. Diante disso, a população rural e seu modo de vida passaram a ser vistos como atrasados, tradicionais e sem progresso, abandonados pelo poder público, que foi lhes oferecendo somente migalhas.⁹

A escolarização também acaba sendo um instrumento desse projeto em ascensão, colaborando dentro desse contexto com essa visão discriminatória, reproduzindo a estrutura social imposta pela burguesia industrial, cometendo violência simbólica com essa população.¹⁰ Sabe-se, segundo Souza (2008, p. 1090), que os movimentos sociais organizados reagiram e realizaram fortes movimentos de resistência, exigindo um projeto político para o campo, não somente na área da educação como em outras, que atendesse as suas necessidades nos mais diversos campos, e conseguiu, ao longo do tempo, alguns avanços em suas pautas, mas não como almejava. Esses movimentos sociais não deixam dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana (BRASIL, 2012, p. 4).

O Estado, pressionado pelos movimentos sociais ao longo da história, oferta educação para os povos do campo, porém, essa é carregada de interesses do capital econômico, com metodologias e material didático prontos, práticas pedagógicas que não dialogam com a realidade desses sujeitos, produzindo um processo de

⁹ Processo civilizador, teoria desenvolvida por Norbert Elias, que consiste em analisar como vai sendo transmitido ao indivíduo normas e regras sociais na forma de autorregulação e autocontrole das funções corporais. Podemos dizer que a modernidade vai produzindo uma autorreferência nos *habitus* sociais, políticos, econômicos e culturais.

¹⁰ Conceito criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais.

socialização do conhecimento escolar sem o interesse dos povos do campo, a favor da dominação e do capital.

Cabe salientar que mesmo quando se formulou políticas ou ações para a educação do meio rural, estas ações seguiram o modelo de educação pensado para a cidade, mesmo material didático, mesmos programas, livros, professores, nunca se pensou ou se observou a necessidade de dar aos povos do campo uma educação capaz de garantir o bem-estar coletivo destas populações e dos indivíduos que dela fazem parte (VIERO, 2018, p. 13).

É perceptível, ao analisarmos a literatura da história da educação do campo já produzida e contextualizada por diversos autores, que a forma de oferta de educação para as populações do campo se deu quase sempre de maneira antidemocrática, não levando em consideração as vivências desses indivíduos.¹¹

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2012, p. 7-8)

É reconhecível que o campo nos seus mais diversos territórios e comunidades possui pluralidade e possibilidades para as mais diversas interações do ser humano e natureza. Hoje, diante de toda a acumulação de conhecimento que leva à percepção das diversas culturas, é preciso superar as ideias etnocêntricas de que a cidade é um parâmetro para morar e viver, de que o campo é um lugar ultrapassado e de pouca relevância, e que as populações que lá vivem não necessitam de uma escolarização de qualidade e com equidade para que possam exercer a cidadania, o direito ao trabalho e à vida com dignidade.

Por isso a legislação educacional que vai sendo construída após a constituição de 1988, amparada no artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na mesma via, o artigo 206 diz que o ensino será ministrado, entre outros princípios, com base no seguinte: inciso

¹¹ Rosely Cardart, Miguel Arroyo, Monica Molina, Maria Antonia de Souza, entre outros.

“I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Diante disso, a legislação fundamenta então as ações da União e dos entes federados para a garantia de uma educação que promova a igualdade, a equidade e a qualidade para todos em todo o território nacional.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2010) descrevem quem são os povos do campo e as suas identidades nesse estado:

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Fica claro que as identidades dos povos do campo dentro de suas dinâmicas cotidianas possuem laços e sustento material de suas vidas por meio da terra, das águas e das florestas, e que têm uma rotina cotidiana de trabalho diferenciada da cidade, e estabelecem conexões com a cultura popular e saberes milenares construídos por seus ancestrais para produzir seu sustento e sua existência.

Não há como negar que, para atender a esses sujeitos, a educação oferecida e as práticas pedagógicas precisam ser significativas de modo a superar a educação bancária que foi por muito tempo, e é em alguns casos, prática pedagógica frequente nas escolas brasileiras. Paulo Freire (1996, p. 41) diz que umas das mais importantes tarefas da prática educativa-crítica é propiciar as condições para que, através das quais, todos os sujeitos envolvidos com o ato educativo assumam-se como sujeitos capazes de se reconhecerem como seres sociais e histórico pensantes.

Assumir e considerar essa identidade cultural é fundamental para práticas pedagógicas significativas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ancorada na Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, dizem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Dito isso, o campo, permeado pelas reflexões propostas pelos movimentos sociais nos instrumentos de discussão democráticas da sociedade civil, passa por um processo de identificação e reconhecimento das suas especificidades e necessidades. Esses diálogos e debates constroem uma legislação educacional para uma educação do campo e no campo, que reconhece esses sujeitos que vivem nele, e que tem por objetivo promover na escola - seja a que se encontra dentro desse território ou, na ausência dela, na escola em que for ofertada a escolarização para essa população do campo -, uma formação cidadã mais ampla aos estudantes, fortalecendo as suas vivências através da conexão entre saberes populares, tradicionais, culturais, locais, territoriais e saberes acadêmicos, científicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, reconhece nos artigos 23 e 28 as particularidades e a necessidade de ofertar uma educação condizente com essa realidade, respaldando assim organizações e práticas pedagógicas diferenciadas, tendo em vista a garantia dessa escolarização para os povos do campo como um direito fundamental e buscando garantir esse acesso, permanência e qualidade educacional aos estudantes do campo.

Ponderando toda a legislação educacional, a educação do campo tem como objetivo combater as desigualdades educacionais entre áreas rurais e urbanas para a escola do campo, e a escolarização desses estudantes e as práticas pedagógicas devem ser permeadas pela valorização dos saberes populares, através da contextualização desses saberes, relacionando-os com os conteúdos acadêmicos, integrando assim teoria e prática, sempre com o respeito à diversidade cultural.

Para isso, é fundamental garantir acesso à infraestrutura adequada nas escolas do campo, bem como oferecer formação continuada aos professores que atuam nessas regiões. Além disso, o currículo deve ser flexível às demandas locais, partindo da realidade concreta, e o diálogo entre o poder público e a comunidade deve ser constante, de modo que vise à construção de uma educação que atenda e

fortaleça a identidade cultural dos povos do campo, promovendo uma formação crítica e emancipadora.

5 A VOZ DOS EGRESSOS E IMPACTOS DO CRB

A entrevista semiestruturada foi o veículo de escuta dos egressos e egressas, envolvendo um diálogo aberto e descontraído, permitindo que os educadores(as) pudessem expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências. Foi um momento de reflexão sobre os aprendizados adquiridos no CRB e sobre como esses conhecimentos foram aplicados em sala de aula e no desenvolvimento profissional de cada um.

As docentes do campo tiveram a oportunidade de falar sobre como a especialização contribuiu nas suas práticas docentes emancipatórias, destacando a grande importância que o CRB teve no desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades pedagógicas, relatando mudanças significativas no seu desempenho pessoal, profissional e acadêmico, melhorando em diversos campos a qualidade da educação na escola.

As entrevistadas são quatro educadoras da região sul do país, sendo três do estado do Paraná e uma do estado de Santa Catarina, e todas lecionavam na escola do campo durante a realização do curso do CRB. Essas professoras egressas, como preocupação da constituição ética, porém utilizando das suas subjetividades, possuíram um codinome. A primeira entrevistada chamarei de Girassol, a segunda de Rosa, a terceira de Lírio e a quarta Hortência.

Três das professoras entrevistadas continuam lecionando, somente uma que não, mas que hoje atende os estudantes da área rural que saem dos seus territórios e vão ser atendidos pelas escolas localizadas no perímetro urbano das cidades onde residem. Essa é uma característica peculiar no Brasil, e no estado do Paraná, a maioria dos municípios não tem escolas que ofereçam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio nas comunidades rurais, e os estudantes que moram nelas têm que migrar para a cidade.

A entrevista foi dividida em três blocos de perguntas. O primeiro bloco visa a caracterizar as educadoras, o contexto social, político e cultural e descrever também

a sua formação inicial. O segundo bloco de perguntas, teve por objetivo analisar a importância dada pelos participantes da pesquisa para sua prática docente, e o terceiro e último bloco buscou descrever as possíveis mudanças emancipatórias presentes nas práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa.

5.1 CONTEXTUALIZANDO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dentro deste primeiro bloco vamos contextualizar e destacar as principais características das professoras que participaram desta pesquisa.

A primeira entrevistada, a professora Girassol, atua na rede estadual do Paraná, no município de Guaratuba, nas unidades escolares: Colégio Cívico Militar 29 de Abril e o Colégio Estadual Lea Germana Monteiro, com o componente curricular de Ciências e Biologia. É formada em Ciências Biológicas, especialista em educação do campo e realidade brasileira a partir de seus pensadores, e é especialista também em Educação Meio Ambiente. Atua como professora há dezesseis anos e atuou na escola do campo de 2015 até 2021, somando seis anos. Sua formação inicial na graduação não possibilitava discussões sobre o contexto social vivido na época.

Relata a professora que não tinha muita consciência, não participava de movimento estudantil na graduação e nem na escola onde cursou o ensino secundário. Então, quando realizou o CRB, muitas vezes falava para os colegas e pensava: “onde estava que não via isso? Em que espaço vivia?”

Tinha consciência de que vivia no Brasil, porém, não se falava sobre política, nem sobre o contexto social brasileiro. Ela destaca que “sobre a formação do Brasil, só comecei a dar conta de determinados assuntos e discussões no CRB, foi ele que me despertou para olhar a formação social brasileira”. Atualmente, Girassol não participa de movimentos sociais, salvo sua atuação na defesa da causa da educação que, como bem observa, “essa causa é diária como profissão como uma necessidade, não dando pra ficar parado, há a necessidade de acompanhar as ações”.

Ela conta que uma das escolas em que leciona foi impactada pela reforma do Ensino Médio e, quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas em que atua, ela ainda não o conhece, não há discussão sobre, sabe que ele existe, mas

quem entra em contato com o PPP é a equipe pedagógica e a direção. Ambas as escolas em que atua estão localizadas no Município de Guaratuba, o Colégio Cívico Militar 29 de Abril e a outra escola, o Colégio Estadual Lea Germana Monteiro, este último é só de ensino fundamental, trata-se de uma escola que fica no bairro chamado Mirim da periferia da Baía de Guaratuba.

Na observação de Girassol, esta última escola atende poucos estudantes que moram em torno da escola, a maioria é do campo e das águas, sendo os estudantes filhos de pescadores e de comunidades que são diversas, não há uma homogeneidade, há manifestações culturais da comunidade, os estudantes se vestem como querem, de chinelo e meia e, ao que parece, são muito mais felizes que na outra.

Acerca da outra escola, a que oferta o ensino médio, ela relata os impactos da reforma do Ensino Médio, conteúdos que foram tirados e os estudantes, que têm dificuldades para acompanhar o que está sendo explicado. Essa foi militarizada e tem uma certa homogeneidade, sendo possível ver os estudantes indo embora juntos de bicicleta e, assim como muitas escolas militarizadas, perdeu o ensino noturno. Nessa escola não fica evidente características da comunidade, foram perdidos diversos estudantes, eles não querem estudar lá, porque têm que cortar o cabelo, não podem usar cabelo *black*, se os meninos estiverem com o cabelo grande, têm que cortar.

A segunda entrevistada, Rosa, também exerce suas atividades na rede estadual do Paraná, na cidade de Arapoti, e sua função é de diretora do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, que atende Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esse colégio divide o prédio com a escola municipal, porém eles não funcionam no mesmo período. Rosa possui graduação em pedagogia, cuja formação ocorreu durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Devido às dificuldades financeiras, trabalhava somente para pagar a faculdade. Por morar numa localidade distante de universidade pública e ser mãe, fez a graduação presencial, numa faculdade que ficava na cidade em que residia, Wenceslau Brás, no Paraná. Apesar de ter passado por uma formação inicial com fragilidades, sempre buscou outras, hoje está cursando o doutorado na UFSCAR, concentrando suas pesquisas na área da Educação do Campo.

Atua na carreira docente há vinte e um anos, e há dez está na escola do campo em que atua hoje. Entrou lá como pedagoga e depois foi eleita diretora. Relata que,

o que a fez ir para a escola do campo foi a identidade com a escola e com a comunidade já que, embora não tenha nascido lá, seus pais lá trabalharam. Seu pai trabalhou na escola como docente desde o momento em que começou a funcionar, já sua mãe entrou um pouco depois, como pedagoga, assumindo então Rosa o lugar dela, quando esta se aposentou. Diante dessas relações sociais, ela acabou criando um vínculo com a comunidade, e hoje atua em defesa da escola do campo, somando-se a diversos movimentos sociais em defesa da educação. Mas, segundo a professora, o que mais chama sua atenção na comunidade onde atua são as relações sociais de cooperação e identidades que são próprias do campo e construídas pelos sujeitos desse território, que são levadas para a escola e fazendo com que se tenha um vínculo maior entre escola e comunidade. Rosa destaca que “a escola passa ser um patrimônio da comunidade, e a comunidade ajuda na defesa”.

Essa escola atende os filhos dos pequenos agricultores, trabalhadores empregados nas fazendas da região, nas plantações inclusive de soja, pinos e eucalipto da Klabin. Há famílias que são proprietárias de sua própria produção que são plantadoras de soja, e que têm um sentimento de pertença à classe dos grandes empresários do agronegócio. Há uma diversidade muito grande de professores, estudantes e comunidade pertencentes das mais diversas classes sociais, que vão desde estudantes que moram em casa com chão de terra batida, sem energia elétrica e água encanada, aos que são pequenos produtores.

Rosa diz que “na escola já teve muita coisa boa, hoje devido o cansaço e muito trabalho que tem, principalmente com a plataforma da educação e metas, já não há folego para tantas outras coisas”. A escola tem espaço legalizado para a sala de recursos, mas a mantenedora não deixou funcionar nesse ano de 2023, porém, ainda há estudantes com necessidades especiais matriculados. A maior dificuldade hoje é com os professores, ela diz que “temos muitos professores que são conservadores e quando se traz alguma proposta, não aderem, por exemplo, à necessidade de propor uma formação política e não somente acadêmica”.

A terceira entrevistada é Lírio, do estado de Santa Catarina, município de Abelardo Luz, município com o maior número de assentamentos do país. É formada em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul com especialização no CRB. Nasceu e foi criada no MST, mas a militância mesmo acontece nos últimos doze anos. Sua atuação militante está na educação dentro do MST e está também voltada

à educação popular, com o movimento de mulheres, mas a ênfase está nos trabalhos com a juventude, linguagens, teatro e a arte.

Atua em três escolas: na escola do acampamento com a modalidade de jovens e adultos no ensino fundamental, o CEJA – Saberes da Terra vinculado à unidade educacional da aldeia de Xanxerê, lecionando Ciências Humanas; na Escola Municipal Romildo Menegatti, localizada no perímetro urbano, lecionando História no ensino Fundamental II, e na Escola Municipal Professor Hildo Bernardino Goulart, lecionando um projeto do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I, e esta escola fica localizada no campo.

Lírio leciona há cerca de cinco anos, desde 2018, tanto em escolas do campo como em escolas urbanas. O contexto de sua formação acadêmica aconteceu no segundo governo da presidenta Dilma Rousseff, sendo para ela uma época dolorida, “onde na universidade comemoram a vitória da presidenta, e choraram com seu *impeachment*, indo pra luta quando a presidenta sofreu toda aquela violência”.

As escolas onde leciona ficam localizadas no município onde reside, uma fica no acampamento Kide, que atende o CEJA - Centros de Educação de Jovens e Adultos. Ela diz que “essa escola foi construída no primeiro ano do acampamento e hoje tem nove anos, e o objetivo era atender as crianças, em virtude do preconceito que as crianças do acampamento enfrentavam em escolas regulares e pela dificuldade dos pais e mães comprovarem residência. Foi erguida em pau a pique, lona, e hoje tem uma cobertura de Eternit, porém tem ainda tem uma estrutura rústica de chão batido; há um espaço para a cozinha, mas também é rústica com utensílios adaptados, e temporária”.

Essa escola visa atender o público do próprio acampamento, que não tem Ensino Fundamental I e não é alfabetizado. Está em funcionamento a turma “CEJA Saberes da Terra”, mas, assim como o acampamento, não possui energia elétrica. A professora fala do funcionamento da escola: “no início era para essa escola funcionar à tarde, mas com luta e resistência, visto que os estudantes precisavam trabalhar e não conseguiriam ir nesse período, foi conseguido ir à noite, e solicitado ajuda dos vizinhos que tem placa solar para ceder energia para essa escola funcionar com três lâmpadas e uma lanterna solar, mas essa energia não garante nem abastecimento para o funcionamento da geladeira, nem chuveiro e televisão. E devido à luta, resistência e auxílio desse vizinho, a escola funciona à noite desde o início desse

ano”. Essa escola funciona com quatro profissionais por área de conhecimento, e tem também ciências agrárias, realizando trabalhos de intervenção, e estão fazendo inventário da realidade que também será usado para o PPP. Essa escola ainda não tem um PPP próprio, sendo ela vinculada ao CEJA de Xanxerê. É uma escola que não tem nome, não está legalizada, porém o nome “CEJA Saberes da Terra” é o nome que o acampamento defende.

A outra escola do campo onde Lírio atua fica a mais ou menos quatro quilômetros da cidade, ela vem de um processo de resistência, pois, a cada gestão municipal querem fechar esta escola e o acampamento tem se somado a essa luta. Essa escola tem menos de quarenta estudantes, as turmas são multisseriadas, inclusive os estudantes do acampamento são em maior quantidade, e há estudantes de mais três comunidades. Em outras épocas, segundo Lírio, “essa escola atendia todo o ensino fundamental e, com o passar do tempo, foi sendo reduzida a sua oferta”.

Nessa escola há pouco investimento na infraestrutura, não há muro e tem pouca proteção, isso implica na insegurança da comunidade em enviar os filhos para a escola, pois principalmente na troca de turnos não há tutoria para o atendimento desses estudantes que por vezes acontece de se machucarem e brigarem. E devido a esses problemas muitos estudantes ainda das comunidades não estudam ali. Ela fala que “a formação oferecida nessa escola ainda carrega estereótipos da hegemonia dominante, os painéis são conteudistas, e os eventos que acontecem lá reforçam as relações de dominação. O diálogo nessa escola é difícil, e os profissionais apresentam resistência para modificar suas práticas”.

Lírio atua também em uma escola que fica localizada na área urbana, próxima do centro da cidade, e ali há estudantes que vão a pé pois moram próximo, inclusive alguns são provenientes de assentamentos vizinhos. É uma escola com porte maior de estudantes e profissionais, e que tem um diferencial, muitos dos docentes eram professores das escolas do campo, e realizam um trabalho que vai além dos muros da escola. Pelos trabalhos realizados, a professora diz que “por isso dá pra compreender o porquê de a escola ter mais vida e murais que relatam a arte, pois os professores possuem formação continuada nas escolas do campo”. Há um diálogo formativo entre os profissionais que nela trabalham. E as apresentações e momentos culturais são mais voltados para a vida da comunidade.

A quarta e última entrevistada, Hortência, é do município da Lapa no Paraná. Formada em Pedagogia da Terra, na UNIOESTE – Cascavel pelo programa PRONERA, é especialista em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores, e mestranda em Educação, na linha de pesquisa gênero e diversidade. É militante de várias causas, mas, de origem, desde que se conhece como pessoa, é do MST. Nascida e criada dentro do acampamento, sua militância sempre foi com a bandeira da educação do campo e, como mulher, também carrega diversas bandeiras, como, o feminismo camponês popular, as agendas de gênero e sexualidade.

Ela iniciou sua jornada como docente em 2010, sempre na educação do campo, e a primeira experiência aconteceu numa escola itinerante do acampamento no norte do Paraná, no município de Porecatu, por dois anos, saiu de lá e neste momento está na Escola Municipal do Campo Contestado, localizada no assentamento na Lapa - Paraná.

O lugar onde Hortência morava não havia escola do campo, e teve que ir estudar na cidade. A graduação iniciou no ano de 2009 e finalizou em 2012. Hortência diz que “era um momento muito bom de investimentos, incentivo e recursos para garantir educadores e educadoras e até alimentação. Foi nessa época que os movimentos sociais conseguiram dar um grande salto em diversas áreas e formar militância em diversos campos, conseguindo diversos avanços até levar adiante e conseguir aprovação em diversa pautas, tanto no âmbito Federal como no Estadual, coisas que hoje já não se consegue mais. E na escola também havia liberdade para a criação, hoje tem que cuidar até com o que se fala”.

5.2 A PRÁTICA DOCENTE DAS PARTICIPANTES

No segundo bloco de perguntas, o objetivo foi analisar a importância dada pelos participantes da pesquisa para sua prática docente, quando realizada à luz dos pensadores brasileiros, e foram realizadas perguntas como: Para você foi importante conhecer a realidade brasileira a partir de seus pensadores? Qual foi a sua percepção da realidade enquanto/depois que cursou o CRB? Como você via e passou a ver a sociedade brasileira? Quais autores contribuíram para sua reflexão no processo de uma educação transformadora que caminha para uma visão crítica e consciente da

sociedade brasileira? Em quais momentos de sua prática pedagógica você recorre aos pensadores brasileiros?

A professora Girassol disse que foi muito importante conhecer a realidade brasileira a partir de seus pensadores, que lhe trouxe uma base, um olhar sobre a própria educação do campo, podendo observar a adaptação, nunca pensada a partir dos sujeitos ou pelos sujeitos do campo, mas pela obrigação de ofertar instrução escolar, então vai e adapta, e vai ser assim, tira isso, tira aquilo e pronto, fornece. É possível observar que ainda há uma falta no debate com a comunidade, para pensar, refletir sobre que educação ela quer, para quem é, que formação quer oferecer. A professora, entusiasmada com as emoções movidas pelo CRB, relata: “o CRB possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais democrático, algo que na formação universitária regular não há esse debate, talvez nos cursos na Universidade Federal tenha, na LECAMPO”.

A partir do CRB, ela pôde observar que muitas ações governamentais são carregadas de intencionalidades, como as plataformas colocadas pela rede estadual de ensino, e foi levada também a observar e a compreender as dinâmicas do meio de produção capitalista. Relata sua experiência quando estava residindo e lecionando em Cubatão, uma comunidade que ficava mais ou menos vinte e cinco quilômetros do município de Garuva, Santa Catarina, antes do CRB. Cubatão é a maior região produtora de banana do estado do Paraná, e os agricultores não produzem a banana para o alimento, mas sim para dar conta do mercado.

Ao realizar seu TCC com os estudantes do oitavo ano, Girassol percebeu, ao perguntar aos estudantes quais alimentos eram produzidos pelas famílias deles ou pela comunidade - sendo que o mais comum era a banana -, o que chamou sua atenção foi que o carro de verduras passava nessa comunidade. Então, após observar e levantar os dados da sua pesquisa, percebeu assim uma grande contradição, ao analisar também a alimentação da escola em que trabalhava, e que quem atendia a alimentação escolar eram outros produtores. Ela se questiona, “o que o carro da verdura vai fazer na área rural? Mas o que, que tem por trás disso? Então, deixou de plantar o alimento e o alimento passou a ser uma mercadoria e esse agricultores estavam organizados para servir ao mercado”.

A professora diz que, após e durante o CRB, conseguiu enxergar muito dessas dinâmicas, a questão do controle do mercado e a perda da autonomia do

agricultor, que passou a ser um produtor. Então as pessoas, sem perceber, entram na dinâmica do mercado, vão naturalizando as relações. Diante dessas relações, ela problematiza: “porque eu ter um abacateiro que vai me oferecer sombra e alimento, se eu posso ter a banana que vai me oferecer dinheiro, então vai lá e corta o abacateiro, depois vou lá e compro do verdureiro”.

Ao ser perguntada, Girassol comenta que o autor que mais utiliza na sua prática pedagógica como docente de Ciências e Biologia é Josué de Castro, que trabalha a questão da fome, e em meio a tantos outros pensadores da realidade brasileira não sabe dizer qual foi o mais importante, mas diz, “hoje olho o mundo com outros olhos, conseguindo ver a intencionalidade das coisas”.

Já a segunda entrevistada, a professora Rosa, diz que “foi muito importante conhecer a realidade brasileira a partir dos seus pensadores, pois muitos deles não conhecia, e foram muito importantes para a minha formação, pois pude conhecer conteúdos e temáticas que não conhecia, e trazer esse conhecimento para compreender a formação e a possibilidade de compreender as vivências do cotidiano escolar”.

A visão que ela tinha da sociedade brasileira foi intensificada, pois já sabia que o Brasil era um país injusto, pela má distribuição dos recursos, tantos naturais, financeiros e de oportunidade, situações que impedem os sujeitos de avançar na vida, mantendo-os onde estão. Diante dessas considerações, Rosa relata: “essas temáticas (eu) já pensava, já percebia, mas o CRB as intensificou de maneira a fornecer uma fundamentação para realizar discussões e embates com a comunidade, com os professores e estudantes”.

Ao ser perguntada sobre qual pensador mais influenciou a sua prática pedagógica, expõe que vários autores estudados no curso a auxiliaram a pensar a realidade, a refletir construindo uma educação transformadora e contribuíram com sua formação crítica, porém, quando foi escrever o seu trabalho de conclusão do curso, não conseguiu encaixá-los devido à temática ser sobre educação do campo. Sobre seu TCC, conta que, “no meu trabalho eu usei autores que pesam a educação do campo, a Roseli Caldart a Mônica Molina a Maria Antônia de Souza. Na minha prática pedagógica diária recorro sempre a Demerval Saviani, Paulo Freire”.

Rosa é muito entusiasmada com a prática pedagógica, e usa esses autores em vários momentos da sua prática pedagógica e mesmo na sua vida fora da escola, então a professora fala que “às vezes acabo usando nas ações, nas crenças e na forma de compreensão do mundo, então as escolhas que faço na escola, e na organização, mas, o momento em que mais usei, é um momento muito importante, foi na reconstrução do PPP. Então trouxe autores que trazem a discussão sobre educação para emancipação. Na prática pedagógica, nossas ações são políticas, não são neutras, nada é neutro, não que tenha consciência daquela escolha e concepção, mas parece que elas já estão comigo, que é natural na minha consciências, é algo que é incorporado, no posicionamento nos diálogos com pais e que de repente, em um determinado momento com determinada pessoa dentro da escola, acaba levando essas suas relações com esses autores”.

A terceira entrevistada, professora Lírio, diz que, “a convivência foi o maior ponto, que quando se forma não se forma somente com a teoria”. Dá extrema importância aos professores da UFPR – Litoral, que compreendiam a realidade na qual os estudantes estavam. Ela relata que “na minha graduação tive diversos professores, mas somente dois não compreendiam a realidade dos sujeitos do campo. Eu já vinha de uma formação voltada para compreender a realidade, mas sempre quis mais, e depois que a gente toma consciência de quem a gente é, e do papel da gente na sociedade, é um caminho sem volta”.

Lírio já trabalhou em outros lugares fora do contexto escolar, mas não conseguiu ficar, estava deslocada, sem possibilidade de organização e sem a possibilidade de fazer alteração no meio social, então relata que ela “era parte somente de um sistema, era somente um objeto de uma máquina, e não conseguia ser assim, esse objeto. Essa especialização ajudou a aprofundar meu conhecimento prévio que já tinha dos pensadores brasileiros, auxiliou na minha compreensão, pois muitos que estudei não compreendi”.

Ela faz ainda uma reflexão sobre os impactos do CRB, e descreve que “o CRB possibilitou a convivência com sujeitos diferentes, caiçaras, indígenas, pessoas com realidades bem problemáticas, pessoas de movimentos que traziam suas realidades e foi possível compreender que em alguns determinados lugares, os movimentos

sociais eram mais intensos e fortes que outros”. A professora percebe, a partir do CRB, que a educação em determinados lugares era ofertada de maneira diferente, como a educação das ilhas.

Foi no CRB que Lírio descobriu que em Santa Catarina tinha quilombo, e o CRB foi para ela uma abertura que possibilitou desafiar a conhecer outros lugares do Brasil. Pois se não fosse essa formação, o sujeito não se desafiaria e, com uma mochila nas costas, o CRB possibilitou e encorajou-a a fazer outras viagens, e nessas viagens ela foi conhecendo outras realidades, conversando com pessoas das ruas. Apaixonada pela arte, relata que, em uma dessas viagens que fez com a mochila nas costas, “as pessoas não fazem ideia de como são os sujeitos que estão nas ruas, nas feiras, e como tem conhecimento da arte. O CRB possibilitou a conhecer a realidade tanto na parte teórica quanto na parte prática a partir dos olhos dos outros, quanto dos meus próprios olhos. E conhecer o mundo é a minha essência”.

Um dos autores que contribuíram para sua prática pedagógica foi Paulo Freire, cujas teorias e falas ela usa nos diálogos e problemáticas cotidianos, quando, por exemplo, a diretora diz que lá não precisa da escola, e diz “é lá que precisa da escola, lá tem sujeitos e temos direitos, é nisso que Paulo Freire me ajuda a pensar”. Outro autor que lhe ajuda a pensar a realidade e o modo de produção é Ana Primavesi. Segundo a professora, a pensadora a Ana diz que precisamos modificar os modos de produção e precisamos voltar o olhar do ser humano como parte da natureza não como superior a todos os elementos. Lírio recorre a ela para pensar o lugar onde vivemos, pensar a subsistência, o lugar bom de ser viver.

Comentando mais sobre os pensadores brasileiros, a professora diz que “é possível recorrer a esses pensadores em diversos lugares e momentos, onde precisar recorro a eles, nas assembleias do acampamento, nos debates, mas, onde mais uso esses pensadores é na escola, nos espaços de discussão de formação com os educadores, na prática pedagógica com os estudantes, pais, onde preciso, uso”.

Já a entrevistada Hortência, entusiasmada e com brilho nos olhos, diz que, “conhecer a realidade brasileira a partir de seus pensadores foi importante, pois foi uma experiência maravilhosa e encantadora e que todo mundo deveria conhecer, propiciou ampliar o conhecimento que eu já possuía”. E por mais que ela tenha

cursado sua graduação com uma organização pedagógica diferente da tradicional - com a formação ligada ao PRONERA na UNIOESTE de Cascavel no Paraná -, e ter lhe apresentado muitos dos pensadores brasileiros, principalmente na formação extraclasse, não se deu muito enfoque a eles, ou não em todos que foram apresentados no CRB. Segundo a professora, o CRB apresentou os pensadores de maneira esmiuçada, minuciosa e profunda, além de ter mostrado como esses pensadores foram importantes para pensar a realidade brasileira. Esses teóricos, lá na sua graduação em pedagogia, eram abordados nas disciplinas de Sociologia Rural e Filosofia, mas Hortência diz que “eram disciplinas curtas, pois a graduação dava maior ênfase nas disciplinas de formação pedagógica”.

Para ela, o CRB mudou a percepção da realidade, e descreve que “por mais que dentro da militância somos levados a fazer isso cotidianamente, e é um dos exercícios que é feito, é buscar compreender a realidade a qual estamos inseridos para depois transformar. O CRB me auxiliou a entender o contexto no qual nos encontramos, fazendo com que compreendamos o porquê de estarmos nessa condição”.

Segundo a professora, o CRB fez toda uma linha do tempo histórica mostrando os processos de resistência e conquistas, as formas de lutas que foram realizadas ao longo do tempo nos mais diversos contextos e as dificuldades que foram encontradas para que possam conquistar direitos. Para ela, a partir das discussões e teorias, percebeu que, em outras épocas, demorava muito mais para conquistar as pautas colocadas pelos movimentos sociais. Hortência relata que “é possível observar que a nossa história brasileira é fantástica, embora pesada e triste em diversos momentos, mas é de inspiração, esses pensadores militantes fizeram uma trajetória que nos fortalece e nos inspiram na caminhada, e a tornar nossa luta possível”. O CRB possibilitou também, para ela, a realização de que é possível transformar a realidade brasileira, e diz que o curso “nos coloca como sujeito de transformação dentro dos processos sociais, impossibilitando que o senso comum recaia sobre nossas práticas e que incorporemos práticas que mantêm a estrutura dominante”.

Foram diversos os autores que contribuíram para a reflexão do processo de uma educação transformadora para Hortência e, embora o CRB realize uma seleção de clássicos, ele possibilita que tenhamos acesso a diversas temáticas, como a

questão econômica, que para ela ainda era algo que não tinha tanto conhecimento devido ao fato de ela vir da área das humanas. Autores como Gilberto Freyre e Caio Prado Junior a auxiliaram a olhar para a temática do desenvolvimento econômico, e defende que “é claro tudo está ligado, mas é necessário focar nas áreas”.

Recorrendo aos pensadores brasileiros em diversos momentos de sua vida como professora, bem como militante e cidadã, Hortência relata que eles “sempre estão na minha ‘mochilinha’, por mais que não estejamos referenciando o tempo todo nas práticas pedagógicas, nos momentos com o movimento, mas estamos refletindo com eles nas ações realizadas, tanto para compreender o que está acontecendo como para realizar intervenção”. E diz mais: “sempre quando analiso o meu discurso penso, de onde realizei essa fala, ela não é só minha, como consegui construir esse pensamento, de onde venho, tenho consciência de que esse discurso não é só meu, ele foi possível nas vivências e leituras que realizei ao longo dos processos e formações”.

5.3 POSSÍVEIS MUDANÇAS EMANCIPATÓRIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por fim, o último bloco busca descrever as possíveis mudanças emancipatórias presentes nas práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa, e foi perguntado aos educadores(as): O que você compreende como educação emancipadora? Como você organizava a sua prática pedagógica antes do CRB? O CRB propôs mudanças ou maior clareza na análise da realidade capitalista brasileira? É possível levar essa análise para sua prática docente? Você conseguiu efetivar alguma ação com seus estudantes? Pode exemplificar? Após o CRB, você percebe alguma diferença na sua relação com a escola e com a comunidade? Pode exemplificar?

A professora Girassol disse que “o CRB auxiliou no desenvolvimento de práticas significativas para a popularização do conhecimento e a construção da autonomia dos educandos. E que educação emancipadora é aquela que permite que a pessoa perceba a organização da sociedade, de que forma ela se organiza e porque se organiza. Ter consciência de onde é, e para onde vai caminhar, enfim, entender a organização da sociedade e que permita perceber essas intencionalidades”.

Tanto após como ainda durante o CRB, Girassol começou a usar conceitos das Ciências Biológicas e trazê-los para realidade dos estudantes, a envolver a família nas atividades escolares, a trabalhar com a realidade do território deles.

O trabalho de base, para ela ter clareza dessa sociedade em que estamos vivendo, foi fundamental e, segundo ela, “fazer o inventário da realidade, permitiu que fôssemos em busca do histórico dos outros ciclos de plantio no município. É um trabalho que faz falta, e é preciso fazer isso aqui em Guaratuba também, fazer esse inventário para conhecer melhor a realidade dos nossos estudantes”. Nesse trabalho e nas atividades que os cursos propunham, a professora disse que, através do olhar direcionado, foi possível estabelecer um contato maior com a comunidade por meio das atividades desenvolvidas na escola, sendo que pode propor atividades extraclasse que visem a pesquisa dos saberes da comunidade com os conceitos biológicos.

Girassol fala que é “preciso e necessário perceber os indivíduos que estão na escola, considerar essa realidade em que eles vivem para que o trabalho tenha mais efeito, contextualizar e desenvolver práticas significativas para a popularização do conhecimento e a construção da autonomia dos educandos”.

Sobre a educação emancipadora, a professora Rosa diz que “a educação emancipadora é aquela que proporciona ao indivíduo fazer escolhas, independente do que a maioria defende, ter o seu próprio posicionamento, que consiga fazer uma análise crítica da sociedade, e aí sim fazer sua opção. É uma educação que possibilita ao indivíduo fazer escolhas consciente, o porquê quero isso ou aquilo, que não faça por alienação, mas por escolha que o que faz o que, o que defende, porque acredita, porque crê”.

Sua prática pedagógica foi fortalecida depois do CRB, aquilo que já acreditava ser Educação do Campo e sua importância para a formação dos estudantes, da comunidade e da escola. Ela então relata que a educação do campo era algo que iria para além das práticas pedagógicas dentro da escola, que acaba se tornando uma filosofia a qual acabamos defendendo para além das relações pedagógicas, que perpassa as discussões dos agrotóxicos, dos recursos naturais e de discussões mais amplas. A prática pedagógica possibilita discussões que vão além dos saberes escolares, como o destino do lixo, a reflexão sobre os movimentos sociais etc., e,

para a professora, “a escola através da reflexão crítica pode fazer isso com o estudante”.

O inventário da realidade, segundo ela, “possibilitou o contato com a família, com os estudantes, apesar do PPP da escola já ter um levantamento dessa realidade, mas era algo superficial, e precisava de algo que fosse feito da comunidade, e esse trabalho ajudou a recompor e a repensar a realidade, ajudou a desmistificar também alguns conceitos”. Para Rosa, o CRB possibilitou a inserção de temáticas e deu suporte para desmistificá-las, pois temas que antes eram carregados de preconceitos na comunidade, após a abordagem realizada pelo CRB, puderam ser debatidos, pois o CRB deu instrumentos para isso. Relata a professora que um bom exemplo foi o movimento social do MST, com o documentário do Eduardo Moreira sobre o movimento Fina Pop, que possibilitou um grande debate sobre o movimento. Segundo ela, “os estudantes puderam se enxergar dentro do MST na luta que o movimento faz sobre a defesa da terra, algo que também é dos interesses dos estudantes, e para ampliar esse conhecimento gostaria muito de levar os estudantes para conhecer a ELAA, mas não foi possível devido à distância e não ter transporte”.

Rosa diz que “o CRB potencializou muita coisa, ajudou a compreender o nosso papel frente essa realidade que temos que é tão diversa, a importância que temos na luta pelos direitos daqueles sujeitos que estão lá, como na atuação para o não fechamento do ensino médio da escola. Se eu, como diretora, não tivesse entendido a dimensão do meu papel político e não tivesse conversado com a comunidade, com os professores e tivesse me omitido como outros, a escola teria tido o ensino médio fechado. Mas foi através do CRB, do conhecimento que obtive e que foi potencializado, que consegui mobilizar a comunidade para que comunidade se posicionar. Foi importante perceber e compreender a importância do nosso papel como mobilizador para que a comunidade possa se mobilizar, e lutar por seus direitos e que as famílias possam lutar pelos direitos dos filhos. Possibilitou uma discussão com amplitude, sobre vida e sobre o social. O CRB possibilitou que laços ali dentro e com outras pessoas se formem e fortaleça a luta que temos na escola apontando caminhos para a resolução de problemáticas”.

A professora, na sua entrevista, relata que a convivência no CRB e na ELAA dá um choque de realidade: “no início a gente chega e diz, não vou conseguir ficar nem três dias aqui e depois a gente vai se acostumando com o ambiente colaborativo

nas atividades, na divisão do espaço na convivência com o outro, é algo que trazemos para a nossa prática”. Ao retornar para a escola em que trabalha, ela volta com um novo discurso para os estudantes, para que cuidem da escola, “a escola é de vocês”. O CRB para Rosa também acaba intensificando o sentimento de todos estarmos juntos para lutar pela causa em comum, processo que sozinho não se consegue, mas que na coletividade torna possível. O que no CRB se “intensifica é o pensar no outro no momento da partilha”.

Sobre a educação emancipadora, a professora Lírio define que “educação emancipadora, fazendo uso de palavras que utiliza com os estudantes no CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, que a origem do humano vem do humos, e o humos é a terra, e a educação emancipadora é aquela que faz a gente refletir, que nos dá asas para que possamos nos ver como sujeito não só observador, mas transformador da realidade”.

Lírio diz que o sujeito precisa acreditar nele mesmo, e que sempre passa por processos de poda, “mas a poda social faz com que produza desigualdade, competição e meritocracia, e quando nos vemos em um processo de educação emancipadora, a gente precisa querer transformar ela”. Ela descreve que, quando vê um sujeito que acredita na mudança, vê um sujeito que está em transformação, e que esse sujeito está num processo de educação emancipadora, para “alguns demora a entrada nesse processo, e são essas pessoas que a sociedade insiste em dizer que sempre foi assim e não tem jeito e a mudança não depende mim”. Para a professora, essa é a educação tradicional, a educação sem mudanças. E ela diz, “a educação emancipadora transforma a tradicional”.

O CRB, segundo Lírio, foi aprimorando e ampliando a crença na educação, de que ela é capaz de transformar as coisas, e esse processo foi realizado antes do CRB, e após, pois o CRB propiciou mais oportunidades e ferramentas para continuar buscando cada vez mais, significando que não estamos prontos como docentes, mas que precisamos mudar o tempo inteiro porque o mundo pede.

Além de possibilitar situações de transformação, a professora diz que “o CRB trouxe outras temáticas que não tinha acesso e não conhecia, como a questão energética, e na situação de que quando estamos no acampamento e estamos sem luz, e quem bate o pé para dizer que precisamos buscar meios para termos energia solar, e depois aparece até a possibilidade de ter uma cooperativa no assentamento

para geração de energia, e ter renda com isso para as famílias. Isso só foi possível quando escuto a temática sobre a distribuição energética, de quem tem nas mãos a concentração da energia e poder sobre ela, pensar em quais são as melhores fontes de energia para o Brasil, isso tem muito a ver com a minha prática”.

Para Lírio, o CRB aumentou a vontade de ir para a escola e agora com uma nova percepção, e estimulou a vontade de estudar sua realidade, seu lugar de atuação. Ela quer estudar as temáticas de território, de formação socioeconômica e de disputa territorial para pensar o sujeito do campo e a educação do campo. Fala também da “vontade de estar atuando na minha realidade, meu lugar de atuação e de transformação”. A contribuição que o CRB proporcionou, segundo ela, foi a melhoria nas práticas, no espaço institucional e no espaço popular, onde ela pode fazer uso do conhecimento adquirido.

Sobre a educação emancipadora, a professora Hortência diz que “ para mim que fui educanda, que tive uma infância Sem Terra, que tive que estudar em uma escola urbana e hoje sou educadora, e também não reconhecia a infância Sem Terra como sujeito protagonista e com direito a ter uma educação de qualidade, de todos os processos vivenciados, essas vivências me permitem dizer que a educação emancipadora parte do reconhecimento do humano, que se possa reconhecer no outro também como sujeito em construção, e sendo uma pessoa única que traz consigo um mundo inteiro de possibilidades, e que é papel sim da educação transformar esse sujeito para a construção de uma sociedade mais justa, humana, e igualitária”.

A educação emancipadora para ela é algo que não passa somente pelo vivenciar, ela precisa construir no coletivo valores humanistas, socialistas, e que propiciem um conhecimento profundo. Para a professora, “só se constrói uma educação emancipadora se quem está lecionando conhecer os sujeito de uma maneira sensível e profunda, conhecendo realidade deles, se não fizer assim, não iremos conseguir transformar e formar, iremos meramente repassar e reproduzir conhecimento”. Segundo ela, “a educação emancipadora, vai muito além do processo escolar, deve pensar em todos os espaços educativos em que o humano está inserido, e levar em consideração que a emancipação não acontece da mesma maneira para os indivíduos, por isso a necessidade de pensar práticas pedagógicas diferenciadas”.

Hortência fala da imensa mudança que ocorreu na sua prática pedagógica após o CRB, pois começou a olhar para os estudantes e perceber quem são eles, pôde inclusive perceber seu papel na escola, qual a sua contribuição, quais os impactos do conteúdo que oferece, do seu conhecimento para a vida dos sujeitos ao qual leciona.

E por mais que tenha realizado um curso de Pedagogia com embasamento teórico e metodológico diferenciada da tradicional, ela fala que “o CRB propiciou uma visão mais macro de conseguir ver além do chão da escola, o que está acontecendo no município, no Estado, permitindo que eu possa passar isso para o meu estudante nem que seja minimamente, para que ele possa gostar das aulas de Sociologia e Filosofia e fazer um debate, tenha conteúdo para isso”.

Para a professora, o CRB propôs realizar ligações com os acontecimentos e fatos, ampliando e compreendendo temáticas que antes não conseguia ter clareza. Deu suporte para os diálogos e debates dessas temáticas que antes somente assistia como espectadora, e não participava com receio de falar coisas que não se deve. Segundo Hortência “essa análise propiciou que eu traga para a minha prática docente, principalmente para compreender porque há tantas limitações dentro do ambiente escolar, que estão ligadas a essa construção da realidade brasileira que foi construída com um determinado modelo econômico”.

O CRB lhe permitiu uma análise que parte do micro para o macro, oferecendo suporte para questionar problemas como, por exemplo, se há dinheiro e a economia do país gira, por que há falta de recursos nas escolas até para comprar uma folha de sulfite? Permitiu também que se conhecesse como ocorre a divisão econômica dos recursos que gerem o estado, quem pensou nesse formato, a favor de quem foi criado etc. Essa metodologia e instrumentos permitiram respostas para as dificuldades que são enfrentadas no chão da escola.

A professora fala de sua prática pedagógica efetivada com os estudantes, “algumas ações que foram efetivadas com os estudantes foram por meio de perguntas de como e o porquê moram aqui neste assentamento? Por que não moram em outro lugar? Onde vocês queriam morar? Essas questões são efetivadas no “Momento Leitura”, onde realizamos debates depois da contação de histórias nas rodas de conversas, e vai surgindo questões”. Também relata sua experiência de quando lecionou a disciplina de Sociologia para os estudantes do campo, na qual

levou diversas falas, recortes, citações dos pensadores brasileiros para possibilitar reflexões nos estudantes e popularizar o conhecimento.

Hortência sentiu que sua relação com a escola e a comunidade mudou muito após o CRB, principalmente quando foi pensar e repensar a realidade para a construção do inventário da realidade, sendo possível perceber que conhecia pouco a realidade da comunidade onde vive e leciona. Ela fala que “embora seja num pequeno espaço, ela é muito grande”.

E com a base que o CRB trouxe, ela pôde olhar essa realidade de outra forma, com outros olhos, porque agora é uma sujeita com uma bagagem maior, e isso permite que ela realize reflexões de práticas que precisam ser modificadas. E ao trabalhar os pensadores em sala no Ensino Médio, com a disciplina de Sociologia, a professora percebeu que os estudantes trouxeram um relato positivo, quando a encontrava na rua, comentavam reflexões propostas, relatando ser, para eles, a melhor aula, e isso deu muitos frutos, pois há estudantes que foram até para a universidade, e dizem que foi de grande importância ter visto esses pensadores, mesmo que previamente.

Não há dúvidas de que o CRB, para Hortência, contribuiu muito ao analisar e mudar as práticas pedagógicas, principalmente quando estava como coordenadora pedagógica, e sempre que havia oportunidade estava apresentando e problematizando a realidade à luz dos pensadores para dar embasamento teórico para as discussões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, após realizar a leitura dos referenciais teóricos e a metodologia abordada, que apresentam um grande potencial para refletir sobre os impactos na prática docente emancipatória - de um currículo baseado nos pensadores da realidade brasileira oferecido no CRB como formação continuada de professores do campo -, considero que podemos fazer algumas análises e afirmações sobre como essa formação contribuiu para a desconstrução de práticas pedagógicas colonialistas que não consideram a realidade do educando, para refletir e conhecer

profundamente a realidade brasileira, os problemas sociais, suas origens e consequências.

Os docentes que participaram desse trabalho são insaciáveis, estavam incomodados com as práticas pedagógicas que estavam desenvolvendo, estavam procurando aprofundamento ou melhor queriam conhecer que país é esse, e o que faz o Brasil, Brasil. São cidadãos com compromisso social de transformação e já estavam preocupados em oferecer um ensino de qualidade, para (re)planejar práticas pedagógicas emancipadoras que ofereçam um ensino significativo.

Esses docentes possuem formações distintas, e mesmo àqueles que já possuíam uma formação ligada aos movimentos sociais, o CRB aprimorou os conhecimentos e trouxe-lhes base para novos debates e temáticas. Nos relatos que acabamos de ler, é perceptível os resultados positivos na prática docente, tanto dos que são militantes orgânicos, como os que não são. Percebe-se que o CRB mobilizou emoções, um encantamento dos docentes pelo curso e como foi uma formação significativa, humanista, reflexiva, dialógica, construtiva, problematizadora, e podemos afirmar sim, além de tudo, que o CRB possibilitou a construção do protagonismo docente e de práticas pedagógicas emancipatórias, que envolveram as potencialidades de uma formação educacional baseada no desenvolvimento de habilidades sociais, econômicas, culturais, políticas e acadêmicas.

É preciso considerar que o CRB tem uma proposta educativa que inicia desde o ambiente no qual acontece o curso, causando um choque de realidade, passando pelos docentes com formação acadêmica universitária que lecionam no curso e pelos educadores e educadoras populares que vão selecionando os referenciais teóricos e suas experiências de vida para problematizar e aprofundar o conhecimento da realidade brasileira. É possível notar que a estrutura proposta pelo curso possibilitou uma quebra do etnocentrismo educacional construído por uma educação colonialista.

As práticas pedagógicas estão muito cristalizadas na formação inicial desses docentes e o CRB mobilizou esses docentes a analisar suas realidades por uma outra ótica, principalmente com o inventário da realidade. É compreensível, no relato dos professores, nas metodologias, nos instrumentos e recursos pedagógicos que foram utilizados ao longo do CRB com os pensadores que foram mobilizados, que aos docentes, ao adentrarem em suas realidades, realizando o levantamento da estrutura social, foi-lhes possibilitado formular questões como: “quem sou eu?” “Que trabalho

estou fazendo?” “Que educação emancipadora é essa que estou desenvolvendo?” “Quem quero formar?” “Para que formar?” “Minhas práticas pedagógicas são significativas?”. O CRB trouxe uma percepção do tempo, do papel social de cada um na sociedade para que os educadores percebam que suas práticas não estão efetivas e não são dialógicas com a realidade desses educandos, fazendo com que esses docentes olhem além daquilo que está aparente na escola.

Foi desenvolvido um olhar profundo de diversas temáticas que perpassam a construção das consciências individuais e coletivas, que sensibilizou e possibilitou despertar identidades nos docentes que modificaram o olhar para seu trabalho na escola e na comunidade, podendo identificar nos seus territórios identidades de povos que antes viam somente nos livros didáticos. Repensaram seu papel como docente, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, aliando os conceitos dos componentes, partindo da realidade dos educandos curriculares e envolvendo o macro e o micro.

Nota-se que desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias só é possível se os docentes se conhecerem, conhecerem a formação social brasileira, a realidade ao qual atuam, e os sujeitos que dela fazem parte, para assim construírem uma educação transformadora. Partindo dessa análise e levando em consideração alguns argumentos ao longo desse trabalho que dá base para refletir sobre a formação docente no Brasil para a realidade capitalista brasileira, é necessário levar em consideração os cursos de formação inicial e continuada e os conteúdos que formam os currículos, a estrutura das instituições de ensino, dialogando com as metas e objetivos propostos nos documentos e na legislação educacional brasileira. Para tal compreensão, fica a proposta e sugestão para próximas pesquisas, a análise dos impactos na escolarização dos educandos quando há professores formados nos cursos de formação convencional e os formados nos CRBs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. et al. (Org). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

Carta de Caio Prado Jr. ao Comitê Regional do Partido Comunista Brasileiro (PCB), 30 nov. 1932.

CARVALHO, J. M. DE. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

DaMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, n. 15, v. 42, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

HAMADA, G. K. F. O desenvolvimento capitalista e a evolução das cidades capitalist development and the evolution of cities. Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul. **Geofronter**, Campo Grande, n. 5, v. 4, p. 08-20. 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/viewFile/3968/pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LEGIÃO URBANA. **Que País É Este 1978/1987**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon Brasil, 1987. 1 disco sonoro (35 min), 33 1/3 RPM, estéreo, 12 pol. Encarte interno.

NASCIMENTO, L. P. O. S. O conceito de cidadania à luz da desigualdade territorial entre rural e urbano no Brasil. **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**: Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissa_old_1033_10335cbce15c2520b.pdf. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO JÚNIOR, C. **Questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1942.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação do campo**. Curitiba: SEED, 2006.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação do campo**. Curitiba: SEED, 2006.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. **Educação como prioridade**. São Paulo: Editora Global, 2018.

SILVA, J. G. Velhos e novos mitos do rural brasileiro: implicações para as políticas públicas. In: CASTRO, Ana Célia (Org.). **Desenvolvimento em debate**. Rio de

Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social: Mauad, 2002. v. 3, p. 411-435. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/12715>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2008.v29n105/>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIERO, J. **Princípios e concepções da educação do campo** [recurso eletrônico] / Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. Santa Maria, RS : UAB, UFSM, NTE, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-Educ-Camp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 de outubro de 2023.