



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA-MA**

IMPERATRIZ
2022

JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA -MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Linha de pesquisa: 2 – Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso.

JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

**EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA -MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Linha de pesquisa: 2 – Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso (Orientadora e Presidente)
Doutorado
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Coorientador)
Doutorado
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (Membro Titular Externo)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Prof. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (Membro Titular Interno)
Doutorado
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida (Membro Suplente Externo)
Doutorado
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Membro Suplente Interno)
Doutorado
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Mendes Júnior, José Ferreira.

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO
CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA-MA / José Ferreira Mendes Júnior. -
2022.

202 f.

Coorientador(a): Witembergue Gomes Zaparoli.

Orientador(a): Betânia Oliveira Barroso.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Direitos Humanos. 2. Educação do Campo. 3.
Educação Popular. 4. Ensino Médio. I. Gomes Zaparoli,
Witembergue. II. Oliveira Barroso, Betânia. III. Título.

À Alice, minha filha, fonte de amor interminável. A pessoa cuja existência, olhar e sorriso, me fazem fluir e acreditar em mim.

Ao MST e ao Assentamento Califórnia, que me falaram sobre a vida e me apresentaram Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto de uma construção coletiva e solidária, em intenção e em movimento, do qual me sinto – e quero me sentir – um porta-voz. Externar gratidão a todos, todas e todes, que fazem parte desta caminhada comigo, é uma medida prazerosa e de muito significado, o que não quer dizer que saberei enumerar aqui todos os nomes e as homenagens devidas. E nesse sentir, agradeço, em pensamento e em ação.

À Vanessa Gomes, minha maravilhosa mãe, sublime e repleta de força, que me enche amor, carinho e entusiasmo, em nome da qual agradeço a toda minha família.

À Betania Barroso, pela amizade, amorosidade, humanidade, capacidade de reinvenção e, também, por ser a minha querida e inesquecível orientadora.

A todos/as os/as educandos/as do ensino médio do Assentamento Califórnia, em especial a Lorena Rocha, Geovana Oliveira, Luciana da Silva, Ângelo Kauê, Emanuela Costa, Ryan de Lima, Helen Beatriz, Karem Reis, Daniel Almeida, André Sousa, Thiago dos Reis, Naliane Vieira e Lara Fábria, pela receptividade, disposição, aprendizado e amorosidade.

A Witembergue Zaparoli, por ser amigo, confidente, conselheiro, audaz, e co-orientador de primeira hora.

A José Luís Costa, Ozias Carvalho e a todos os nossos amigos/as e companheiros/as do Assentamento Califórnia, por lutarem comigo e por me inspirarem tanto.

Ao MST e à Simone Silva, pelas lições que nunca acabam, pela coerência, pela ação transformadora e pela sede de justiça social.

A Fábio Santos e Francisco Almeida, Leandro e Iitembergue Sousa, por serem educadores de verdade, pela colaboração, pelo aprendizado, pelo comprometimento e pela leitura de mundo.

À toda minha Turma – a Turma 02 do PPGFOPRED – que me fizeram entender mais sobre amizade, compenheirismo, solidariedade, apoio e alegrias que também levo comigo para a vida, em especial meus e minhas “colegas de quarto”: James Dean, Fausto Silva, Leidiane Sousa, Adriano Borges, Natan, Tatiara Barbosa, Cleidson Marinho, Tereza Sabina e Andrea.

À Iara Rodrigues, Jullyana de Freitas e Marcos Lira, pelo companheirismo, amorosidade e acolhimento, desde os meus primeiros momentos como aluno especial do PPGFOPRED.

Ao nosso Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus de Imperatriz/MA, na pessoa dos/as professores/as com quem pude conviver e muito aprender: Ilma Silva, Herli Carvalho, Heridan Ferreira, Raimundo Cândia, Dimas Ribeiro, Francisco Almada, Antonio Ferreira e Francisca da Silveira.

A todos, todas e todes que não cheguei a mencionar.

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito”.

Paulo Freire

RESUMO

Nome do autor: José Ferreira Mendes Júnior

Título do trabalho: Educação popular e direitos humanos: contribuições para a formação de educandos do ensino médio no Assentamento Califórnia, Açailândia-MA

Linha de pesquisa: 2 – Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

A Educação Popular, os Direitos Humanos e a contribuição dessas categorias para a formação de educandos no ambiente escolar do campo, formam o centro deste trabalho, que tem como objetivo construir práticas educativas numa perspectiva interdisciplinar, nas turmas do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, de forma a caracterizar uma concepção de educação que emerge do espaço social e político – o assentamento como espaço de resistência – na busca pela formação e reinvenção de sociabilidades e de conscientização de novos sujeitos para uma cultura participativa, democrática, de efetivação e construção de novos direitos. Nesse caminhar, a realização de Rodas de Conversa, como releitura dos Círculos de Cultura, e da situação-problema-desafio orientados pela práxis educativa de Paulo Freire (1967) e pela pesquisa-ação, constituem os instrumentos metodológicos de implementação do presente trabalho, imbuído de humanismo e protagonismo dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências, de forma coletiva e solidária. Como membro da Comunidade do Assentamento Califórnia, conhecedor das lutas empreendidas naquele espaço, e ex-professor da Escola onde foram realizadas as práticas educativas que compõem este trabalho, procurei, juntamente com os educandos e educadores das turmas de ensino médio, desdobrar esses eixos reflexivos (situação-problema-desafio) a partir da investigação temática, da tematização e da problematização, criando, coletivamente, situações disparadoras do debate, com vistas a conscientização, mediados por uma pluralidade de enfoques como: Educação, Democracia, MST enquanto sujeito pedagógico, e o sentido do termo Educação do Campo. Corroboram este trabalho, como fundamentação teórica, Paulo Freire (1967, 1987, 1993, 1994, 2000, 2003), enquanto principal referência em Educação e em práticas pedagógicas emancipatórias, e que nos traz uma educação dialógica, crítica, participativa, fundada na práxis e na intervenção do sujeito nos ambientes da vida, além de Roseli Caldart (2001, 2005, 2012a, 2012b) que trabalha a formação dos camponeses Sem Terra e com a Pedagogia do Movimento Sem Terra, Vera Maria Candau (2007) sobre a Educação em Direitos Humanos, e tantos outros que, com suas diferentes experiências, indicam caminhos para uma educação conscientizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Direitos Humanos. Educação do Campo. Ensino Médio

ABSTRACT

Author name: José Ferreira Mendes Júnior

Title of work: Popular education and human rights: contributions to the training of high school students in the Settlement California, Açailândia-MA

Line of research: 2 – Pluriculturality, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practices

Popular Education, Human Rights and the contribution of these categories to the education of students in the rural school environment form the center of this work, which aims to build socio-educational practices in an interdisciplinary perspective, in high school classes in the California settlement, in Açailândia/MA, in order to characterize a conception of education that emerges from the social and political space – the settlement as a space of resistance – in the search for the formation and invention of sociabilities and awareness of new subjects for a participatory, democratic culture, of implementation and construction of new rights. In this path, the holding of Conversation Circles, as a re-reading of the Culture Circles, and the problem-challenge situation guided by the educational praxis of Paulo Freire (1967) and by action research, constitute the methodological instruments of implementation of the present work, imbued with humanism and protagonism of the subjects, from their own experiences, in a collective and solidary way. As a member of the Community of the California Settlement, knowledgeable of the struggles undertaken in that space, and a former teacher at the School where the educational practices that this work were carried out, I sought, together with the students and educators of the high school classes, to unfold these reflexive axes (problem-challenge situation) based on thematic investigation, thematization and problematization, collectively creating situations that trigger the debate, with a view to raising awareness, mediated by a plurality of approaches such as: Education, Democracy, MST as a pedagogical subject, and the sense of the meaning of the term Rural Education. Corroborate this one work, as a theoretical foundation, Paulo Freire (1967, 1987, 1993, 1994, 2000, 2003), as the main reference in Education and in emancipatory pedagogical practices, and which brings us a dialogical, critical, participatory education, founded on praxis and in the intervention of the subject in the environments of life, in addition to Roseli Caldart (2001, 2005, 2012a, 2012b) who works on the formation of Landless peasants and with the Pedagogy of the Landless Movement, Vera Maria Candau (2007) on Education in Human Rights, and many others that, with their different experiences, indicate paths to an education that raises awareness.

KEYWORDS: Popular Education. Human rights. Field Education. High school

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paulo Freire, Nita Freire, Ester Grossi e Lucas Kupsinski, no Assentamento Conquista da Fronteira - Hulha Negra/RS, 25 de maio de 1991.....	18
Figura 2 - Vista Aérea da Comunidade do Assentamento Califórnia.....	66
Figura 3 – Imagem da Entrada do Assentamento Califórnia.....	67
Figura 4 – Fachada da Igreja Católica do Assentamento Califórnia	69
figura 5 – Quadra poliesportiva do Assentamento Califórnia	71
Figura 6 – Fachada da Escola Municipal Antônio de Assis, no Assentamento Califórnia.....	71
Figura 7 – Atividade da Escola Municipal Antônio de Assis Com Educandos/As	72
Figura 8 – Momento do Primeiro Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia.....	82
Figura 9 – Momento do Primeiro Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia.....	86
Figura 10 – Momento do Primeiro Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia...	87
Figura 11 – Segundo Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia.....	90
Figura 12 – Segundo Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia.....	94
Figura 13 – Segundo Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia.....	96
Figura 14 – Terceiro Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia	101
Figura 15 – Quarto Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia	104
Figura 16 – Quarto Círculo de Cultura no Assentamento Califórnia	106
Figura 17 – Imagem da Fachada da Escola Municipal Antonio de Assis.....	108

LISTA DE SIGLAS

ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-graduação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CELMAR	Celulose do Maranhão S/A
CDVDH-CB	Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán
CFR	Casa Familiar Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EDH	Educação em Direitos Humanos
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PGE	Programa Grande Carajás
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
UFG	Universidade Federal de Goiás

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Trabalho – Círculos de Cultura	162
Apêndice 2 – Carta de uma Educanda	163
Apêndice 3 – Produto Final	164
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	189
Apêndice 5 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa – CEP – Hospital Universitário – HU – UFMA	193

SUMÁRIO

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI	11
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Justificativa.....	31
1.2 Problema de investigação.....	34
1.3 Objetivos	35
1.3.1 Geral	35
1.3.2 Específicos	35
1.4 Estado da arte.....	35
2 DA EDUCAÇÃO POPULAR AOS DIREITOS HUMANOS DOS EDUCANDOS DO CAMPO.....	42
2.1 Primeiras inspirações.....	42
2.2 Direitos humanos e educação	45
2.3 A educação popular e a educação do campo	50
2.4 A educação e a reforma do ensino médio.....	56
3 METODOLOGIA	62
3.1 A pesquisa-ação como estratégia metodológica participativa e interventiva.....	63
3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa	66
3.3 A roda de conversa como procedimento e instrumento de rigor metodológico partir do círculo de cultura freireano	74
3.4 Relatos dos círculos de cultura (rodas de conversa)	82
3.5 Contexto e participantes da pesquisa	107
3.6 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa.....	112
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	116
4.1 Observando os círculos de cultura e as interfaces entre a educação e os direitos humanos	118
4.2 Educação e conscientização: contribuições com a formação dos educandos e educandas.....	139
4.3 Diálogos e construção de alternativas: superando as situações-problemas-desafios.....	141
4.4 Apresentando o produto da pesquisa	145
4.4.1 Sobre a idealização do produto.....	145
4.5 Temas e outros elementos presentes no guia pedagógico	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.	161

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Apresentar minha trajetória de vida, em um Memorial, permitiu-me reviver e refletir sobre todas as minhas angústias, meus credos meus medos, meus desafios, minhas perdas, minhas indagações, minhas conquistas, pessoais e coletivas, e sobre todos os momentos que me fizeram chegar até aqui, a partir de imagens e situações, assim como tudo aquilo que resultou delas.

Não posso me considerar uma pessoa em plena maturidade ao tentar registrar essa memória, mas devo dizer, desde logo, que essa sucessão de eventos tem me proporcionado constante mudança e muitas descobertas, sobre mim e sobre o mundo. E uma coisa é indiscutível nesse percurso: eu sou e sempre serei um ser inconcluso, e quero sempre ser consciente dessa inconclusão. É justamente isso que me faz humano.

Tive a preocupação de escrever sobre minhas experiências vividas, destacando no transcurso deste escrever aquilo que me consta como mais relevante, pois nenhuma vida cabe no papel. A imensidão do vivido e suas implicações supera a via estreita do redigir.

Sou filho de pais separados. Tenho mais duas irmãs que advieram dessa relação matrimonial já desfeita, e mais cinco irmãos por parte de pai. Tanto eu, quanto minhas duas irmãs uterinas, fomos criados em Imperatriz/MA, mas durante a maior parte da minha vida eu estive em Açailândia/MA. Apesar do grande número de irmãos, minha vida foi marcada por separações e distanciamentos, dos mais diversos, no âmbito familiar. De todos os meus irmãos de origem paterna, só tive oportunidade de conviver com Suely, assim mesmo, somente durante a infância, até meus 12 anos de idade.

Em 1997, meus pais separaram-se quando eu tinha 14 anos de idade, e minhas irmãs uterinas, Janne e Mariana, mudaram-se para o exterior pouco tempo depois dessa separação. Com o fim da relação marital entre meus pais, minha mãe permaneceu em Imperatriz, enquanto meu pai já havia mudado-se direto para um acampamento Sem-Terra, na antiga Fazenda Califórnia, às margens da BR-010, localizada no município de Açailândia. A partir de então, eu passei a viver com meu pai e o acampamento, passou a ser a minha casa, assim como o MST e as famílias ali acampadas, passaram a ser a minha família.

Com a conquista da terra, o Acampamento tornou-se “Assentamento Califórnia”, e os laços familiares só cresciam. Em 1998, ao lado de dezenas de companheiros e companheiras de assentamento, estudei no CAIC, em Açailândia, pois na escola do assentamento ainda não existiam turmas de 7ª e 8ª séries. Nos primeiros anos do assentamento, a partir de reivindicação dos assentados, o município de Açailândia disponibilizava um ônibus para o nosso transporte até a escola, mas quando estávamos no ensino médio, tivemos que pedir carona para conseguir concluir aquela etapa escolar. Rotineiramente ouvíamos gritos de ordem no Assentamento por “terra, escola e dignidade”, e no final da tarde estávamos nós, estudantes do ensino médio, à beira da estrada suplicando por uma carona até Açailândia para assistirmos aula. Era a representação das mais puras e verdadeiras daquela luta a qual pertencíamos.

Outro fato marcante na minha vida foi quando conheci o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST. Era uma manhã ensolarada, de verão intenso (muito quente), quando dezenas de pessoas começaram a chegar no nosso Acampamento, vindo de diferentes regiões do estado do Maranhão, trazendo mochilas, materiais de leitura, instrumentos musicais, poemas, falas, sorrisos, gritos de ordem, danças, gestos, sonhos e cores. Nada que eu já tivesse visto antes, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Naquele dia, uma reunião contou com todas as famílias acampadas e aqueles recém-chegados de longe, aglomerados num antigo galpão, ornamentado com muitas bandeiras vermelhas, ao lado da bandeira nacional do Brasil.

Ao chegar naquela reunião, assisti atentamente às falas e procurava entender tudo o que falavam, mas o que mais consegui captar foi um grito de ordem: “Reforma Agrária: Uma luta de todos!”. Eu acabava de conhecer o MST e a primeira ideia de Reforma Agrária. Dali em diante, minha vida tomou outro rumo. Conheci muitas pessoas e um Movimento que luta pela terra e busca transformação social. O MST passou a fazer parte da minha história e mudou o curso da minha vida para sempre.

Conheci o MST e por meio dele eu fui apresentado aos escritos de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Fidel Castro, Che Guevara, Roseli Salete Caldart, Anton Makarenko, Máximo Gorki, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Carlos Rodrigues Brandão, e outros tantos autores e coisas. Aprendi que o ato de ler era muito mais que decifrar códigos escritos, e que o meu mundo tinha que ser lido, interpretado e mudado por mim. O MST me ensinou o verdadeiro significado de uma

escola e da sua relevância para a emancipação humana. Aprendi no MST que os processos educativos vêm de dentro, e não de fora. E vêm especialmente das tensões sociais. Enfim, entendi que o movimento social é um sujeito pedagógico, do mais alto nível.

No ano de 2001, quando eu estava concluindo o ensino médio, recebi um convite inesperado para contribuir na Escola Municipal Antônio de Assis, no Assentamento Califórnia, como professor. Essa vivência na sala de aula, com os alunos da minha comunidade, em contato com o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, com os desafios constantes da luta pela terra e por melhorias na escola, só reforçou tudo aquilo que eu tinha conhecido anos antes, quando tive o primeiro contato com o MST.

A minha vivência na comunidade do Assentamento Califórnia passou a ser marcada pela participação ativa nos processos organizativos, atuando junto aos coletivos comunitários de saúde e de educação, nas associações de trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento, no Núcleo comunitário do Partido dos Trabalhadores (PT) que organizamos no Assentamento, no Setor de Educação do MST/MA, no Setor de Direitos Humanos do MST, no trabalho de denúncias contra as violações da Empresa Ferro Gusa Carajás S.A. em face da Comunidade, que manteve fornos industriais de produção de carvão de eucalipto ao lado do Assentamento Califórnia, gerando grandes quantidades de fumaça que sempre atingiam o Assentamento¹.

No ano de 2007 ingressei na graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás – UFG, na primeira turma de Direito em parceria da UFG com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A Turma foi uma grande conquista dos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo o MST, que teve o intuito de formar juristas oriundos da reforma agrária e de Comunidades Camponesas de todo o Brasil, para que pudessem contribuir com conhecimento técnico jurídico e habilitação profissional junto às suas comunidades, nas cooperativas de produção rural, associações, sindicatos, processos coletivos envolvendo a luta pela terra e na garantia de direitos das famílias assentadas e comunidades, na área criminal, previdenciária, cível, administrativa, e até mesmo na educação. Esse foi o propósito que moveu a criação da Turma.

¹ Para entender melhor as denúncias contra violações promovidas pela antiga Empresa Ferro Gusa Carajás S.A. contra a Comunidade do Assentamento Califórnia, importante assistir o documentário “Vale de Lágrimas” (partes 1 e 2), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i95N8jEXnBU>.

A vivência no curso de direito, por si só, representou um espaço de muito aprendizado e significado. O fato de os estudantes da Turma pertencerem a movimentos sociais do campo, sindicatos ou comunidades rurais, permitiu que a pedagogia dos movimentos sociais tivesse lugar nessa experiência histórica de estudo e de militância política (*a luta educa as pessoas, e tudo se conquista com a luta*), assim como a pedagogia da terra (*o vínculo entre a terra, o trabalho e a produção*), a pedagogia da organização coletiva (*valorização da identidade na coletividade*), pedagogia da cultura (*modos de vida de cada grupo*) e a pedagogia da história (*educar e educar-se a partir do cultivo da memória e da compreensão da história*), conforme aponta Caldart (2012a).

Ainda como estudante de direito, tive a honra de trabalhar, de forma pontual, com os educandos/as e educadores da Casa Familiar Rural – CFR de Coquelândia, em Imperatriz/MA, ao lado da educadora Vanusa da Silva Lima – carinhosamente conhecida como Vanusa Babaçu - um projeto intitulado: “Seminários de Direitos Humanos”, que envolviam a exposição e discussão de temas relacionados aos direitos fundamentais (Direitos Humanos) e a educação, com o coletivo de educandos, professores e pessoas da Comunidade de Coquelândia, região camponesa e ambiente das quebradeiras de coco babaçu, entre os municípios de Imperatriz/MA e Cidelândia/MA. Essa, sem dúvida, foi a experiência que me despertou para a necessidade de aliar Educação Popular e Direitos Humanos.

Em 2012, ao concluir o curso de direito e retornar para a Comunidade, me deparei com inúmeros desafios e a garantia da própria subsistência, foi um deles. Como já tinha uma filha e uma esposa, passei a exercer a advocacia e continuei residindo no assentamento, convivendo com alguns dos mesmos desafios já vividos anteriormente, como a organização da Comunidade em grupos de família, a participação nos espaços de decisão da Comunidade, a luta por melhoria na educação e outros. E nesse mesmo período, iniciei a experiência como advogado do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos – Cármen Bascaran – CDVDH-CB, em Açailândia, atuando na defesa dos direitos humanos em nível local, mais precisamente na garantia de direitos de trabalhadoras e trabalhadores resgatadas e resgatados de fazendas, dentro e fora do estado do Maranhão, em situações degradantes de trabalho e de estadia, vítimas do crime de trabalho análogo ao de

escravo (art. 149 do Código Penal Brasileiro), além de infrações de natureza trabalhista.

Como apontam Freire (1987) e Caldart (2012a), as pessoas formam-se em meio às relações sociais, e estando entre essas relações, notadamente, a relação entre as experiências advindas das lutas sociais e a educação. Desse modo, a minha vivência com os movimentos sociais foi me forjando enquanto sujeito, que forma o processo histórico e, ao mesmo tempo, permitiu-me viver uma experiência educativa e formadora de consciência. Importante ressaltar que, essas mesmas práticas também visavam desenvolver ações para o acesso à justiça, vinculando assistência jurídica, educação popular e participação social com outros movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra - MST, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento Justiça nos Trilhos, Movimento Sindical, através da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Maranhão – FETAEMA, filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e à Central Única dos Trabalhadores – CUT, Igreja Católica, além de outros tantos.

Percebi, já nessa época, que enveredar pelo reducionismo do próprio Direito e das instituições, despolitiza, afasta a conscientização e impede a transformação social, acirrando os conflitos sociais e fortalecendo a dominação. Foi preciso notar que a participação popular, na qual as camadas populares se organizam paulatinamente para reivindicar suas demandas e direitos, requer a construção de novos instrumentos, com o conhecimento crítico a partir de uma ação educadora e política. A Educação Popular e os Direitos Humanos compõem essa ação educativa e política, reforçando a leitura de Freire (1987, p. 48), na compreensão de que aquilo que temos a “fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Outro registro inevitável a ser feito está na minha contribuição, na condição de colaborador, no livro denominado Atlas Político-Jurídico do Trabalho Escravo

Contemporâneo no Maranhão², quando pude me ater de forma mais profunda às mais diversas formas de imposição de trabalho em condições degradantes, e, portanto, desumanas, e a lesão concreta e direta a um dos bens jurídicos mais protegidos pelos Direitos Humanos em todo o Mundo: a dignidade da pessoa humana.

Aliás, nesse espaço de tensão social e de violação máxima de direitos, é que me encontrei como advogado, militante da causa social, educando e, ao mesmo tempo, educador popular, mesmo que no plano menos epistemológico e mais político e ideológico. E esse percurso foi, e continua sendo, importante e necessário, ainda mais para as novas experiências que passei a vivenciar nos anos seguintes.

No ano de 2014, por motivos de ordem pessoal e familiar, tive que me afastar do CDVDH, e iniciei uma trajetória na advocacia privada, e posteriormente na advocacia pública, atuando em procuradorias municipais, como a do Município de São Francisco do Brejão/MA, onde me deparei com o outro lado da defesa de direitos, defendendo um ente público em nível municipal. Nessa experiência, pude vislumbrar os mais variados tipos de corrupção e de retórica da política eleitoral e partidária, somados às injustiças do poder público face aos problemas sociais, incluindo a omissão na garantia do direito à educação e do direito à saúde. Mas também pude observar como a máquina política e administrativa pode servir para a garantia desses direitos fundamentais e sociais, numa linha de compromisso, e num contexto de participação, reivindicação e mobilização popular. Essa experiência perdurou até o final do ano de 2020.

Nesse ínterim, me despertou a intenção de trabalhar práticas educativas conscientizadoras, envolvendo temáticas com afinidades ao direito e à realidade social do “público” que participaria dessas atividades, pensando num diálogo entre a Educação, o Direito e as situações próprias do ambiente social. No princípio, era uma ideia vaga, sem qualquer pretensão mais ousada de educação ou de abordagem mais elaborada. Ainda não era uma ideia definida.

² FILHO, Antônio; MASSON, Nonnato; COSTA, Reynaldo. **Atlas político-jurídico do trabalho escravo contemporâneo no Maranhão**. Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán. Imperatriz/MA: Ética, 2011. Publicação ocorrida no ano de 2011, organizada pelo Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán – CDVDH-CB, de Açailândia/MA, ONG que realiza um trabalho de prevenção e denúncia dos casos de trabalho escravo contemporâneo. O Atlas traz informações de um banco de dados composto por documentos oficiais a partir de processos judiciais acompanhados no decorrer dos primeiros 15 anos de existência da referida organização, relatos de experiências e outros elementos que esclarecem sobre a prática do trabalho escravo rural contemporâneo no estado do Maranhão.

Recebi, então, um texto chamado “O Encontro de Paulo Freire com o MST”, que é um dos textos de estudo da “Jornada Nacional Viva Paulo Freire! Um Educador do Povo!”, em homenagem ao centenário do seu nascimento. O texto debatia a identidade de Paulo Freire com os camponeses e as camponesas, desde a primeira experiência dos Círculos de Cultura, no ano de 1963, em Angicos/RN, antes mesmo de o MST constituir-se com movimento social do campo – o que só veio a ocorrer em 1984. Mas o que me chamou mais atenção nesse texto, foi o relato sobre o primeiro e único encontro presencial e coletivo que o MST teve com Paulo Freire num assentamento de reforma agrária. O encontro ocorreu no dia 25 de maio de 1991, no Assentamento Conquista da Fronteira, no Município de Hulha Negra/RS, no lançamento do primeiro Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos organizado pelo MST e pelos assentados.

Observei que Paulo Freire aceitou prontamente o convite para conhecer o Projeto de Alfabetização e o Assentamento Conquista da Fronteira, e enfrentou um trajeto de muitas dificuldades de tráfego, devido às fortes chuvas e as condições precárias da estrada, com atoleiros que impediam a passagem do carro em que Paulo Freire estava, juntamente com sua companheira Nita Freire, e o perguntaram se, mesmo em condições tão adversas, ele desejaria continuar o trajeto, quando respondeu: “Mas, eu, que escrevi a Pedagogia do Oprimido, como é que eu não vou lá aonde os oprimidos escrevem a sua pedagogia?”. E justamente essa resposta de Paulo Freire me fez refletir sobre os limites que estabelecemos quando desejamos fazer o diálogo com aqueles a aquelas que sonham em escrever a sua própria história, a sua própria vida, e sobre a importância de evitar recuos diante das dificuldades, já que a dificuldade compõe o caminho dos sujeitos que sonham.

Figura 1 – Paulo Freire, Nita Freire, Ester Grossi e Lucas Kupsinski, no Assentamento Conquista da Fronteira - Hulha Negra/RS, 25 de maio de 1991



Fonte: Arquivo Instituto Paulo Freire, 1991.

Naquele mesmo encontro, Paulo Freire contou sobre o seu exílio em 1964 e a forma como havia sido forçado a deixar o Brasil e todo o projeto de alfabetização e conscientização que havia sido violentamente interrompido, mas sem rancor e com muita serenidade. E contou sobre o seu sentimento de ter ficado com a impressão de ter reencontrado pessoas com coragem e determinação para fazer:

Eu vi aqui o que não vi em lugar nenhum pelo mundo onde andei. Eu já vi pobreza acabrunhada, de rosto curvado, humilhada. Mas aqui vi coletivamente uma pobreza de cabeça erguida, com dignidade, disposta a enfrentar o mundo (CAMINI; STEDILE, 2021, p. 07).

E com essa inspiração e disposição de “enfrentar o mundo”, que me veio a ideia de enveredar pelos caminhos do trabalho, realizando práticas educativas além da realidade escolar, com educandos do ensino básico escolar, mas que já estivessem em uma fase mais madura, e ainda dentro do assentamento, num momento de efusão e de questionamento sobre a vida e o futuro. Esse, obviamente não foi o único motivo que me levou a decidir por fazer o presente trabalho, já que contei com a ideia de um professor que me instigou decisivamente para esta grande tarefa, mas o fato é que a construção de Paulo Freire é a base praxica de tudo que aqui foi iniciado.

Ainda no segundo semestre do ano de 2020, finalmente, tive a honra de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão – PPGFOPRED – UFMA, e iniciar o Mestrado em Educação. Pouco antes desse período, eu já sonhava em voltar a ocupar um espaço na sala de aula, de preferência que me permitisse contar com toda minha experiência no campo profissional, mas também com o acúmulo enquanto militante e educador, com o intuito de contribuir com a escola do direito, mas também com as escolas do campo, dando relevo à educação crítica, participativa e libertadora. E nessa caminhada ousada e prazerosa, encontrei-me com pessoas como o Prof. Dr. Witembergue Zaparoli e a Profa. Dra. Betânia Barroso, que por sinal, é a minha orientadora, além de muitas outras e outros professores e colegas de turma, que partilham de um ideal de educação conscientizadora e libertadora, na perspectiva da práxis freireana, do caráter transcendente e humanizador da educação, da rebeldia metodológica, e da vivência com os movimentos sociais e a luta pela efetivação de direitos.

Também no ano de 2020, a pandemia ocasionada pela proliferação mundial do novo coronavírus (Sars-Cov2), responsável pela doença infecciosa COVID-19, exigiu uma série de medidas preventivas, como o isolamento e o distanciamento social, a proibição de atividades coletivas presenciais, a vedação de presença física com aglomeração em espaços públicos e/ou privados e o uso de máscaras em todos os espaços permitidos, como forma de evitar contaminação pelo coronavírus. Nesse cenário pandêmico, as aulas tiveram que ser adaptadas ao formato remoto, por meio de videoconferências, e no caso das aulas em todas as disciplinas do nosso Mestrado não foi diferente. Apesar da adaptação abrupta, não tivemos prejuízos nas nossas

aulas, por conta do empenho dos professores, dos alunos e da coordenação do PPGFOPRED.

Já no contexto da pesquisa, esses impactos foram muito minimizados, pois já pude ter a possibilidade de estar de forma presencial com todos os sujeitos, e no local da escola, mas isso não evitou que eu sentisse o impacto que o atual momento de autoritarismo, tensão social, política, econômica e de pandemia já havia causado na vida de todos os educandos, educandas, professoras e professores, agravando um quadro que já era difícil. E nesse lugar de fala e de vida, a melhor forma de agirmos é juntando forças, e evitando o aprisionamento do legado de Paulo Freire, levando sua práxis, para que nós oprimidos compreendamos as contradições que permeiam essa relação de opressão e construamos as possibilidades de superação, por meio da conscientização, da educação libertadora e da luta popular.

Entendo que a boniteza e a amorosidade do legado de Paulo Freire se fortalecem neste atual momento de tensão profunda, e ainda mais na celebração do centenário de seu nascimento, com momento simbólico dessa luta permanente, forjando práticas libertadoras, fazendo a luta por terra, escola, dignidade, autonomia e libertação do nosso povo.

1 INTRODUÇÃO

Para fins de registro inicial, posso (e devo) dizer que o desenvolvimento deste trabalho resulta da minha convivência junto à luta por direitos dos povos do campo, que a mim foi apresentada e pelo Movimento Sem Terra³, sobretudo a partir do final da década de 1990 até meados do ano de 2007, o que me levou a conhecer um pouco das leituras de Paulo Freire (1967 e 1987). E é por esta razão que meu trabalho partilha um tanto o impacto causado pela obra desse memorável autor, que marcou para sempre a compreensão de educação no Brasil e no Mundo, e nele estão presentes, como decorrência lógica, uma infinidade de autores e autoras que também nutriram o meu pouco entendimento e me trouxeram até este momento de escrita, como: Roseli Salete Caldart (2012), Miguel Gonzalez Arroyo (2011), Carlos Rodrigues Brandão (2016) e tantos outros e outras importantes autores.

Recordo-me que tive o primeiro contato com a *Pedagogia do Oprimido* assim que concluí o ensino médio, no ano de 2001, e quando tive a oportunidade de trabalhar como professor na Escola Municipal Antonio de Assis, no Assentamento Califórnia, no município Açailândia/MA. Mas a leitura mais aprofundada e sistematizada que fiz da obra de Paulo Freire, só veio a ocorrer após a conclusão da minha graduação em direito (2012).

Os sucessivos trabalhos de Paulo Freire, sobretudo após a interrupção forçada do seu trabalho com os Círculos de Cultura no Brasil, no início da década de 60, com

³ Refiro-me aqui ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, maior movimento social do campo na América Latina, fundado em 1984.

a intensificação dos atos autoritários da ditadura militar (1964-1984), cuidam de assinalar a marca de um trabalho construído ao longo de uma vida de luta dedicada à educação e à emancipação humana. Assim ocorre em *Educação Como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967, p. 8), que ao tratar de forma detalhada da experiência educacional dos Círculos de Cultura, junto com as massas populares, como unidade de ensino humanizador, que transforma a estrutura engessada do ensino escolar, ressaltando que o aprendizado só efetiva-se no contexto livre e crítico das relações, em que os sujeitos reconhecem a si próprios como criadores de cultura; e continua em *Pedagogia do Oprimido*, reforçando a práxis como reflexão e ação do ser humano sobre o mundo para transformá-lo, numa busca pela superação da contradição opressor-oprimidos e os caminhos para uma pedagogia libertadora:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 19).

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Prática pedagógica, em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1987, p. 28).

Estas características estão muito presentes em *Pedagogia da Autonomia* (2003), em que Paulo Freire recoloca questões relevantes como a convivência amorosa do educador com os educandos, a postura curiosa e aberta que deve ser assumida pelo docente, e a missão de provocar os educandos a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, para que autoconduzam ao respeito, à dignidade e à autonomia.

A inescapável identificação que tive com estas obras me levou também a compreender que elas possuem uma cooperação orgânica, que se entrelaçam, se conectam, se complementam, e conversam entre si, ou melhor, que são partes de um todo. E diante da sensibilidade de Paulo Freire, a mesma sensibilidade com a qual construiu (e ainda constrói) uma compreensão gnosiológica da educação, a partir de situações-problemas-desafios, apontando para uma dimensão de movimento aliado a

valores como amor, diálogo, participação, provocação, cooperação, desejo, alegria, sonho, rigor, humildade, serenidade, ética, e sobretudo de humanidade. Isso me conduziu a uma visão firme (mas não estática) sobre o sentido de educar.

Convém trazer também que, outros trabalhos de produção mais recente, ora reafirmando o pensamento revolucionário de Paulo Freire, ora contribuindo a partir de uma reflexão autônoma, e de outros aspectos gritantes da realidade contemporânea, resgatam e reafirmam a beleza produzida e traduzida nas obras freireanas.

Um exemplo bastante arrojado é a leitura de Arroyo (2011, p. 34-52), na qual reside total referência para apoiar as afirmações de Paulo Freire, trazendo elementos importantes para repensar a educação hoje, como a visão que a sociedade tem a respeito do educador, a educação humanizadora e a educação desumanizadora, o aprendizado a partir das transgressões, da criatividade da ousadia, do conhecimento popular, e inúmeros outros elementos. Nesse sentido, Arroyo também tem papel fundamental na discussão da educação popular, tanto no Brasil como na América Latina nos tempos atuais, além de uma contribuição substantiva nos estudos relacionados a Educação do Campo no Brasil (especialmente na educação de jovens e adultos, povos da reforma agrária, povos indígenas e povos quilombolas), na perspectiva de valorização dos elementos afetos a essas realidades (místicas, culturas, identidades sociais e modos de vida e de produção) e a construção coletiva dos currículos pelos povos e comunidades envolvidos.

Inspirado nesse ideal libertador e na práxis freireana, Arroyo (2011), em *Currículo, Território em Disputa*, também nos desperta para uma superação da tradição conteudista no campo do currículo escolar, chamando-nos atenção para a luta contra as imposições da educação dominadora e a sacralização dos rituais preestabelecidos no currículo, e o respeito aos saberes populares, para assumirmos uma postura de autoria, e a necessidade de enfatizarmos os conhecimentos não hegemônicos:

Só resta controlar a criatividade docente e se submeter ao ritualizado? Ou cabem ainda disputas no território do conhecimento, dos currículos e na profissão docente? Esses profissionais se conformarão em ser meros executores dos rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas? Renunciarão a seu direito profissional de criar, selecionar, incluir outros conhecimentos não hegemônicos, outras didáticas, outro material pedagógico? Renunciarão ao seu direito a avaliar-se e avaliar os processos de ensino-aprendizagem? Deixarão o trabalho de sua autoria por conta de agências e "especialistas" em avaliação, sentencição? [...] (ARROYO, 2011, p. 51).

É forçoso nesse sentir, destacar também o que é estudado por Caldart (2005 e 2012), que trata da Educação do Campo, que tem como um de seus pilares a Educação Popular inspirada no pensamento freireano e, na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, refletindo sobre o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST e sua característica pedagógica:

Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos.

Por tal caminho, esse trabalho reforça uma das matrizes pedagógicas mais pressistentes na história da educação: o peso formativo dos processos sociais. Leva-nos, como educadores, a estarmos atentos ao movimento da realidade, à práxis, à experiência vivida, às ações e aos gestos. Mostra-nos a centralidade da ação e da vivência humana, nos processos culturais e educativos (CALDART, 2012, p. 15).

Essa manifestação, além de retomar e reafirmar a junção de teoria e prática (a práxis política) afetas à educação, e semeadas pelo pensamento freireano, enfatiza os movimentos sociais do campo, amparada nas experiências de luta do MST, como “movimento educativo que vem de dentro da própria dinâmica social do campo, que traz lições e questões para a teoria pedagógica e para as políticas sociais e educacionais do campo” (p. 16).

Em trabalho posterior, e inspirada no pensamento freireano, Gohn (2011) também inclui importante reflexão sobre o papel pedagógico dos movimentos sociais na contemporaneidade ao afirmar que:

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com as instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizados e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN, 2011, p. 333).

Mesmo fazendo uma leitura de cunho mais generalista do termo “movimentos sociais”, Gohn (2011) reflete em seu trabalho o inegável caráter pedagógico dos movimentos sociais e o seu choque em nosso imaginário cultural com valores de vida

e de dignidade, e até de infância. Em resumo podemos afirmar que são gestos e realidades que educam.

Esse pensamento é encontrado de forma recorrente na pedagogia de luta inspirada em Paulo Freire, e o MST conseguiu ter essa percepção, valorizando e assumindo essa mesma práxis pedagógica, ao contribuir, por exemplo, na formação dos sujeitos históricos Sem Terra⁴. E essa práxis, se dá no cotidiano da luta pela terra, nos princípios organizativos do movimento que se baseiam no trabalho de base e no forte vínculo com os povos do campo, trabalhando a participação popular de forma direta na construção permanente do movimento.

Passando por esse reconhecimento e pela recepção de bibliografias de trabalho afetas a Educação do Campo, igualmente inspiradas na pedagogia freireana, devemos fazer menção a autores como Brandão (2012), que afirma que na Educação do Campo, assim como nas propostas de Educação Popular, os saberes são construídos de maneiras “livres, familiares, vicinais, comunitárias de trocas de conhecimentos imersas em outras práticas sociais, como as que vão do trabalho na lavoura aos ofícios de ferro do catolicismo popular” (BRANDÃO, 2012, p. 60).

Essas últimas obras inspiradas nas leituras freireanas denotam também a minha compreensão da abordagem crítica e contra-hegemônica, proporcionada pelo pensamento não-conformista, cujo eixo é a Educação Popular e a Educação do Campo. Existem ainda outros importantes autores cujas obras decorrem da elaboração de Paulo Freire, como Mônica Molina, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani, mas me ative a estas para pontuar as questões mais relevantes neste aspecto.

A conscientização que emerge da práxis freireana, de leitura do mundo, da palavra e da ideia de sujeito inacabado (FREIRE, 1967; 1987; 2003), tem suas raízes no processo de humanização, decorrente da luta histórica pela criação e efetivação de direitos fundamentais, que também conhecemos como Direitos Humanos. Essa interface da Educação com os Direitos Humanos, me fez entender uma possibilidade de combate a todas as formas de violação, de intolerância, discriminação e desrespeito contra as pessoas e contra segmentos sociais. A discussão temática ou

⁴ Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social (CALDART, 2001, p.129).

a tematização dos Direitos Humanos no âmbito da Educação Popular e da Educação do Campo é imprescindível nessa perspectiva de construção de uma cultura de libertação, em especial por meio de espaços democráticos de debate com vistas a uma sociedade humanizadora. A Educação Popular em Direitos Humanos deve levar à compreensão do sujeito do campo como um sujeito de direitos, e superar o distanciamento entre a realidade social do campo e o Direito.

Devo fazer menção a Morin (2002), ao ressaltar que no espaço escolar, assim como na vida, encontram-se diferentes classes sociais e diferentes culturas e, portanto, é o lugar mais que adequado para transformações de paradigmas e de formas de pensar a educação. A necessidade de se romper com a fragmentação das ciências (dos ramos do conhecimento) e com a estrutura hierárquica existente entre as disciplinas, permitindo que os indivíduos sejam capazes de enxergar o conhecimento como um todo e não simplesmente as partes desse todo de maneira descontextualizada e isolada. Nesse ponto, a educação numa perspectiva interdisciplinar, de ampliação dos horizontes na intervenção pedagógica, como é o caso da Educação Popular, é ferramenta imprescindível para a compreensão da cultura dos Direitos Humanos e implementar medidas de mudança e emancipação social.

Ainda na esteira dessa aproximação interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar, Santos (2007) analisa que o conhecimento do Direito, em especial dos Direitos Humanos, pode contribuir para o fortalecimento das lutas sociais, podendo ser utilizado de forma contra-hegemônica pelos movimentos sociais, sendo necessário, para tanto, repensar o Direito, adaptando-o às demandas desses movimentos e à realidade do campo. Esses subsídios teóricos permitem entender a Educação Popular, na perspectiva jurídica de libertação, como um importante componente de formação dos sujeitos do campo e de acesso à Justiça.

Vale frisar ainda na seara institucional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi lançado no Brasil em 2003, e tem como objetivo difundir a cultura dos Direitos Humanos no país, pensando a Educação em Direitos Humanos como política pública, e adotando como uma de suas áreas temáticas a “educação não-formal”, ressaltando que sua implementação pressupõe um permanente processo de “sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas

para políticas públicas” (BRASIL, 2007, p. 42).

O PNEDH assinala ainda o conjunto de princípios orientadores da área temática da “educação não-formal”, a saber:

- a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (BRASIL, 2007, p. 45).

Partindo dessas premissas básicas, voltadas para a Educação Popular e sua relação interdisciplinar com os Direitos Humanos, considere fundamental realizar este trabalho situando-o no espaço de reflexão do ensino médio, por este ser o nível da educação escolar institucionalizada que marca a fase final da educação básica e porque, ao mesmo tempo, provoca os debates mais controversos tanto pela qualidade da educação oferecida, quanto aos problemas de acesso e permanência dos alunos na educação universitária ou mesmo na formação profissional.

O ensino médio revela também uma profunda discussão sobre identidade, mudanças, amadurecimento, controvérsias, abalos emocionais e psíquicos, e é a porta de discussão de novos temas, como a democracia e, junto a isso, um ligeiro questionamento sobre a garantia de direitos fundamentais, como o próprio direito a Educação.

A título de exemplo, Krawczyk (2011) pontua sobre a dificuldade dos educandos em encontrar sentido na educação escolar como forma de ajudá-los na vida e no trabalho, o que reforça, em grande medida, os empecilhos para que os alunos de baixa renda consigam concluir o ensino médio nas escolas públicas:

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles.
[...] Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de

jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZK, 2011, p. 5-6).

No campo, essa realidade se torna ainda mais dramática. Os educandos perdem muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio, numa sucessão de desencantos, seja pela dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, seja pela frustração diante de um universo de possibilidades que dificilmente estará ao seu alcance, dada a proximidade de um novo ciclo de vida cada vez mais evidente. E esse ingresso na universidade ou o ensino profissionalizante não se configuram como possibilidades reais para a grande maioria. Enfim, é o final de um ciclo escolar em que tudo se mostra muito difícil de ser concretizado. São inúmeros problemas daí decorrentes, e que não caberiam neste esboço preambular.

Segundo Freitas (2015), é urgente uma concepção de educação com estratégia formativa mais ampla, que enseje a mobilização de outros agentes educadores presentes na vida da comunidade/assentamento com a finalidade de ampliar a ação educativa e construir um processo formativo que não se esgote dentro da escola. “Isto implica tornar a escola a escola um local vivo, atual, um centro de estudo da realidade atual e de desenvolvimento da auto-organização dos alunos, base constitutiva da formação de sujeitos históricos compromissados com a mudança” (FREITAS, 2015, p. 234).

Caldart (2015) faz assento desta contribuição, exatamente em texto que discute a dimensão educativa como o próprio movimento da realidade e da história:

No dia a dia da organização coletiva da vida escolar é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas. Isso tudo de forma articulada com o estudo da História, tratando como ciência fundamental para os objetivos formativos mais amplos que temos.

Em síntese geral podemos então afirmar que se trata de tornar o *trabalho a base integradora do projeto formativo da escola* articulando como elementos fundamentais: as *matrizes formadoras do ser humano* postas em movimento pedagógico na direção de *objetivos de educação*, explícitos e construídos coletivamente a partir do conhecimento da *realidade atual* (que inclui os

sujeitos a que o processo educativo se destina) e o que ela nos exige em relação à tarefa formativa específica da escola (CALDART, 2015, p. 130).

Nota-se, sem embargo da posição de relevo guiada pela práxis freireana, que todos os autores atribuem nos seus trabalhos o viés libertário e questões relativas a superação das desigualdades, democratização insurgência de novas perspectivas de direitos, e novas práticas pedagógicas participativas e de valorização, nos mais diferentes grupos culturais e sociais. Penso, na condição de militante de movimento social do campo, educador e advogado, que é preciso reconhecer a Educação Popular em Direitos Humanos é um caminho importante para a superação das desigualdades sociais e da garantia de direitos, com a formação de sujeitos de direitos e a construção e exercício de liberdades fundamentais de grupos sociais historicamente inferiorizados, tal como os povos do campo.

Considerando essas pontuações, a questão central da pesquisa está na realização e análise de experiências de estudo por meio das Rodas de Conversa com alunos e professores das turmas do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, numa perspectiva interdisciplinar, aliando a Educação Popular, a pedagogia dos movimentos sociais do campo e os Direitos Humanos, verificando a sua possível contribuição para uma educação democrática, participativa, crítica e reflexiva, e pautada na conscientização. No objetivo de dar profundidade a esses elementos centrais da pesquisa, trabalhamos com outros objetivos mais específicos que norteiam a presente pesquisa, amparada no método da pesquisa-ação, como a compreensão do papel da Educação Popular e dos Direitos Humanos no processo educativo de educandos/as e educadores/as do campo e sua relevância, e o necessário diálogo com educandos/as e educadores/as do ensino médio numa escola do campo a partir da pedagogia freireana e da pedagogia dos movimentos sociais do campo.

Início o presente trabalho descrevendo de forma sucinta os principais momentos da minha trajetória pessoa, profissional e acadêmica, e os relacionando aos elementos teóricos e práticos que me fizeram chegar a este processo de estudo e pesquisa, demonstrando os fatos e acontecimentos que me inspiraram nessa construção. No primeiro capítulo, além da Introdução, da Justificativa, do Problema de Pesquisa e dos Objetivos (geral e específicos), discuto, no tópico Estado da Arte, as categorias da Educação Popular e Direitos Humanos, na perspectiva freireana, à luz

de outros trabalhos acadêmicos, como dissertações de mestrado e teses de doutorado, de forma a identificar o estágio mais atual do presente tema de pesquisa, e visando dialogar com últimas produções acadêmicas que abordam essas categorias, analisando seus aspectos relevantes de influência, seus avanços, o campo investigativo, os referenciais teóricos utilizados, as eventuais mudanças ocorridas e, sobretudo, a relação destes com a minha pesquisa, evitando uma pesquisa estagnada e distanciada do respectivo ápice científico.

No segundo capítulo, denominado: Da Educação Popular aos Direitos Humanos dos Educandos do Campo, abordo sobre a relevância da Educação Popular e os Direitos Humanos no processo de formação dos sujeitos de direitos, com ênfase na metodologia das Rodas de Conversa, inspiradas nos Círculos de Cultura freireanos, que valorizam a dialogicidade e adotam a análise da realidade como estratégia para a educação e a conscientização. Traço um paralelo entre Direitos Humanos e Educação, a relação entre essas categorias e o protagonismo dos movimentos sociais na luta por educação e por garantia dos direitos, a relevância da Educação Popular no resgate do potencial no desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias e como base da Educação do Campo, que reforça o papel educativo e reivindicatório dos movimentos sociais do campo, notadamente o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST.

No terceiro capítulo, o da Metodologia, procurei detalhar a escolha metodológica relacionando-a com a construção dos dados da presente pesquisa, de abordagem qualitativa. Reforço a importância da pesquisa-ação como estratégia metodológica participativa e de intervenção na realidade, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. Apresento, de forma resumida, o contexto da presente pesquisa e os sujeitos envolvidos, o caminho metodológico dos Encontros de Rodas de Conversa e o roteiro dos trabalhos de campo, realizados com educandos/as, educadores/as das turmas de ensino médio e pessoas da Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, no ano de 2021. Descrevo ainda, alguns pontos de relevo quanto a Roda de Conversa enquanto instrumento de pesquisa, com ênfase na *curiosidade epistemológica* e na rigorosidade do conhecimento científico defendidos por Freire (2015).

O quarto capítulo é destinado às Considerações Iniciais, onde descrevo sinteticamente as minhas expectativas com o presente trabalho de pesquisa,

ressaltando a minha intenção de contribuir com o fazer pedagógico, dentro e fora, das escolas de ensino médio do campo. E com o intuito de destacar o conjunto de dados que comporão este trabalho, assim como a parte conclusiva do mesmo, que se encontram em processo de desenvolvimento, organização, análise e validação de dados, apresentarei em breve, e ao final, os capítulos referentes à Análise de Dados (quinto capítulo) e Conclusão.

1.1 Justificativa

Nos últimos tempos observei de forma mais atida como a linguagem dos Direitos Humanos se coaduna com preceitos de ordem social e cultural de primeira hora, tais como a dignidade humana, a educação e o acesso à terra. E isso tem sido ainda mais significativo nos tempos atuais em que as desigualdades sociais se aprofundam a cada dia. Tempos de retrocesso. Tenho me indagado sobre o papel dos Direitos Humanos na sociedade, e em quais condições esses direitos devem ser implementados numa perspectiva emancipatória, em favor dos oprimidos, e nessa observação identifiquei que a educação é um fator fundamental para a efetivação dos Direitos Humanos e dos ideais de libertação, que Freire (1994) tanto ressalta em suas leituras e práticas educativas:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressistamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade; de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade (FREIRE, 1994, p. 133).

Enxerguei que essa concepção de educação transformadora, oriunda da práxis, nos permite entender como deve ser implementada a Educação e os Direitos Humanos, destacando a necessidade de se evitar a dicotomização desses institutos, e que Paulo Freire considera como tarefa primordial da pedagogia crítica libertadora “trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 43).

Na Comunidade do Assentamento Califórnia, a exemplo de todos os assentamentos do Brasil, a luta pela terra não se encerrou com a ocupação da antiga Fazenda Califórnia no ano de 1996. A conquista de uma escola no assentamento,

bem como a garantia de uma extensão do ensino médio para os alunos na própria Comunidade, por si sós, não conferem condições de ler o mundo para poder transformá-lo; não atende às necessidades sociais e comunitárias, com uma educação voltada para a discussão de questões concretas, como o trabalho a pobreza, a moradia, o emprego, o enfrentamento à fome, a exploração humana, as doenças que afligem a população e tantas outras. É imprescindível em tal realidade o engajamento sociopolítico, com responsabilidade e ação dialógica.

Não muito diferente da realidade nacional, o ambiente das turmas de ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, se resume à transmissão de informações, transferência de conhecimentos ou de informações pré-concebidas e pré-ordenadas, com quase nenhuma participação dos educandos e educadores na construção do conhecimento e/ou das premissas curriculares. Afora essas ligeiras pontuações a respeito do espaço escolar do ensino médio, a Comunidade do Assentamento Califórnia guarda outros imensos desafios, conforme exemplifica a citação de Azar (2013) em prestigiada tese de doutorado:

No caso do assentamento Califórnia as famílias vêm sofrendo particular e intenso assédio por parte da empresa Suzano, produtora de eucalipto e celulose, para disporem seus lotes para a produção de sua matéria-prima, o eucalipto.

Porém, nem todos os camponeses se “rendem” ao sistema integrado do agronegócio. Mas, mesmo não se concretizando esta relação o agronegócio, ainda assim, não sai perdendo, pois empresas transnacionais fornecem a produção camponesa pacotes de produtos agrícolas, como defensivos insumos e maquinários agrícolas.

Nesse contexto, o assentamento Califórnia, que resulta da luta camponesa pela terra e por sua reprodução social no Maranhão no contexto da crise no capital neoliberal, teve, inicialmente, sua organização voltada para a produção da agricultura e pecuária com base na produção familiar para a sua sobrevivência e para, obviamente, melhorar as condições de vida no campo, porém, inserido na dinâmica socioeconômica de Açailândia e de forma particular, na dinâmica do agronegócio, vivencia uma reconfiguração em suas relações sociais, políticas e econômicas, de forma intensa e profunda, tornando mais evidenciadas as contradições e complexidades que permeiam a luta de classes no campo (AZAR, 2013, p. 50).

Justamente por conhecer o Assentamento Califórnia e seus desafios, e por fazer parte da história dessa Comunidade, assim como da escola em questão, entendo que tenho o necessário desafio de trabalhar, de forma crítica e reflexiva, práticas educativas a partir da pesquisa-ação.

A educação, a lida, a luta e o direito me fizeram chegar até aqui, e decidir por

trabalhar uma pesquisa para compreender a contribuição de práticas educativas na perspectiva da Educação Popular e dos Direitos Humanos que resulte na construção de saberes significativos para os educandos, com base em suas experiências e a partir de seus contextos socioculturais e socioambientais, sem perder de vista as construções e os acúmulos históricos da humanidade.

É por isso que se faz urgente uma educação com viés dialógico: para a (auto)constituição de sujeitos crítico-reflexivos e suas implicações nos mais diversos processos educativos e de luta por direitos.

Este trabalho também encontra grande inspiração na experiência histórica da “Jornada de Alfabetização do Maranhão: Sim, eu Posso! – Círculos de Cultura”, fruto do trabalho conjunto entre Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST e o Governo do Estado do Maranhão, entre os anos de 2016 e 2017. Foi um trabalho de um trabalho massivo de alfabetização de jovens e adultos, por meio do método *Sim, eu posso!*, implementado em Cuba, e do processo dos Círculos de Cultura, semeados por Paulo freire, que teve foco inicial nos 30 municípios maranhenses com o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), à época.

O Governador acreditou no Sim, eu posso!, método que aliado aos Círculos de Cultura da pedagogia freireana, que já possibilitou a alfabetização de mais de 8 milhões de pessoas em mais de 15 países, de acordo com parâmetros da UNESCO. A Venezuela, por exemplo, foi declarada território livre do analfabetismo, graças ao Sim, eu posso!. O Brasil foi o primeiro país no qual esse modelo foi adaptado para outro idioma e, através do MST, está em desenvolvimento desde o início dos anos 2000, com exitosas experiências em assentamentos e em parcerias com gestões estaduais. Muitos maranhenses ainda não possuem qualquer nível de alfabetização, pois nunca frequentaram a escola. São pessoas à margem da sociedade, sem oportunidades, entretanto, em 2016, primeira fase da Jornada, o governo estabeleceu como meta alfabetizar 14.040 pessoas, desse total, 9.482 foram enturmadas e 7.119 alfabetizadas, em oito municípios com baixo IDH no Maranhão: Governador Newton Bello, Santana do Maranhão, Aldeias Altas, São João do Caru, Água Doce do Maranhão, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras e São Raimundo do Doca Bezerra, envolvendo mais de 700 profissionais entre coordenadores e alfabetizadores. Em 2017, a meta foi ampliada para 20 mil pessoas e, destas, mais de 19 mil já estão enturmadas pelo programa em 15 municípios maranhenses (CAMARÃO; GONÇALVES, 2019, p. 11).

A experiência da Jornada de Alfabetização resultou em muito mais que do aprendizado da leitura e da escrita: fez mobilizar as camadas populares em diversos municípios do Maranhão, construiu atividades políticas, culturais e de formação, contribuindo para a elevação do nível de consciência do povo, oferecendo ferramentas

para que os oprimidos se reconhecessem como sujeitos históricos, e contribuiu com a organização do povo na luta por dignidade.

Sem dúvida alguma, esse passo histórico dentro do estado do Maranhão, num extenso trabalho de Educação Popular na alfabetização de jovens e adultos, só reforçou ainda mais a relevância da educação a serviço da liberdade, por meio do diálogo, do questionamento, da criticidade, da práxis.

1.2 Problema de Investigação

A relevância da Educação Popular em Direitos Humanos, embora já existam esforços, parece não se refletir em ações concretas que materializem na formação de educandos, especialmente em áreas de assentamentos rurais, uma educação que contemple, de fato, as necessidades e especificidades das populações do campo, através de práticas educativas que contribuam para a formação e exercício da cidadania ativa, da reivindicação de direitos, da construção de uma consciência pela efetivação dos direitos humanos, e da contraposição a desigualdade social e à violação de direitos.

Diante desta lacuna, no contexto da educação nas comunidades rurais, pensando na Educação Popular na perspectiva da formação de sujeitos de direito, com a abordagem do tema dos Direitos Humanos mediante práticas educativas não formais, orientadas pela práxis educativa de Paulo Freire⁵, tive o propósito de colaborar de maneira concreta na formação de trabalhadores e trabalhadoras rurais, educandos e educadores do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, por meio da realização de Rodas de Conversa (inspiradas nos Círculos de Cultura), pautadas no contexto das práticas sociais dos povos que produzem e reproduzem suas vidas no espaço do assentamento e na realidade de luta por efetivação de direitos vocalizada pelos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST.

Nesse sentido, como a situação-problema-desafio, busco trabalhar e socializar

⁵ A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora (FREIRE, 1967).

as experiências, por meio das Rodas de Conversa com alunos e professores das turmas do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, como prática educativa, numa abordagem dos Direitos Humanos na perspectiva da Educação Popular, e sua possível contribuição para uma educação libertadora, por meio da pesquisa-ação.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Construir práticas educativas com educandos e educandas do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, numa perspectiva interdisciplinar da Educação Popular e dos Direitos Humanos, para a contribuição de uma educação libertadora, por meio da pesquisa-ação.

1.3.2 Específicos

1. Historicizar o movimento da educação no Brasil em interfaces com os Direitos Humanos no diálogo com a Educação Popular e Educação do Campo;
2. Compreender de que modo a Educação Popular e os Direitos Humanos contribuem no processo educativo de jovens educandos/as do campo para uma educação libertadora e para a conscientização;
3. Construir diálogos com os educandos e educandas do ensino médio da Comunidade do Assentamento Califórnia, tendo em vista, as situações-problema-desafio apresentadas e reivindicadas pelos sujeitos, e que possibilite criar alternativas de superações.

1.4 Estado da Arte

Um trabalho de pesquisa acadêmica, envolvendo categorias como Educação Popular, Direitos Humanos e sua relação que possuem como elementos básicos de uma prática educativa pautada na interdisciplinaridade, bem como sua relevância no processo de formação de educandos e educandas da educação escolar básica, notadamente o ensino médio, não pode prescindir de uma análise, dialogada, do estado do conhecimento acadêmico construído até o momento dessa produção. Essa análise se constitui, em verdade, na tarefa de realizar uma busca por aquilo que se encontra publicado sobre esses assuntos, tanto num dado período, como em períodos diferentes, no intuito de identificar a organização da produção acadêmica, e os aspectos que divergem e convergem com aquele trabalho que se está a construir. Esse levantamento, que pode ser denominado como Estado da Arte, reflete o ápice científico de determinado tema ou objeto de pesquisa.

Nessa linha, encontramos em Romanowski e Ens (2006), a necessidade de se levantar subsídios intelectuais suficientes para a reflexão sobre o seu objeto, já precisamente delimitado, assim como o estágio a que chegou o conhecimento dentro daquele objeto de pesquisa:

O interesse por pesquisas que abordam *estado da arte* deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Com efeito, a análise crítica do Estado da Arte permite o conhecimento para além do campo científico, podendo superar uma possível estagnação ocorrida em seu fluxo de desenvolvimento. E uma revisão bibliográfica sobre a produção teórica construída em torno da Educação em Direitos Humanos e a formação do Ensino Médio, na perspectiva freireana de educação, visa identificar as teorias trabalhadas na atualidade, os referenciais teóricos utilizados como embasamento nas pesquisas acadêmicas desse viés, e sua efetiva contribuição para a sociedade, conforme advertido por Mendes Júnior e Barroso (2021):

Nesse mesmo universo de trabalhos acadêmicos, é importante notar também, que alguns deles tratam mais ativamente da Educação *em e para* os Direitos Humanos com foco na prática docente, na pedagogia crítica, na formação de professores, no currículo escolar, na Educação do Campo enquanto proposta contra-hegemônica, na própria relação entre educação e Direitos Humanos, na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos – EJA, na prática pedagógica no Ensino Médio e nas estratégias transversais de trabalho com os conteúdos em sala de aula.

A análise desses conteúdos temáticos acabou por reforçar o relevante papel da Educação em Direitos Humanos na educação básica e da implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares como estratégias de formação no Ensino Médio (MENDES JÚNIOR; BARROSO, 2021, p. 290).

Assim, o estudo das categorias da Educação e dos Direitos Humanos desde produções acadêmicas em diferentes épocas, lugares e áreas do conhecimento, na tentativa de estabelecendo um diálogo entre esse conjunto pré-existente de produções e o presente trabalho, de forma inventariante e descritiva da produção e sobre o tema que se busca investigar, é uma medida necessária para destacar aspectos, dimensões e condições que influenciaram esses trabalhos anteriores.

Nota-se, em primeiro plano, que a Educação em Direitos Humanos tem conquistado espaço na educação escolar básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e que esse tema desperta uma expressiva discussão acerca de conceitos e significado histórico, social, político, econômico e cultural, e a discussão da máxima valorização da vida e da dignidade humana, além de dialogar com inúmeras categorias sociais em movimento, e também denotam urgência no espaço escolar.

Aragão (2017), em destacada dissertação de mestrado, debate essa interlocução reforçando o caráter de combate às desigualdades sociais insito à Educação em Direitos Humanos:

A EDH conquistou espaço em várias etapas e instituições de ensino, desde o ensino fundamental até a formação continuada. Os conceitos dos direitos humanos dialogam com várias instituições e aspectos sociais, como a política, a economia, e as questões sociológicas e históricas.

Na tradição histórica do Brasil, que tem como herança uma extrema desigualdade social, étnica e de gênero, o estudo e aplicação dos direitos humanos se torna mais urgente (ARAGÃO, 2017, p. 49).

Nessa mesma teleologia, encontramos em Lopes (2019), que as práticas pedagógicas em Direitos Humanos, e seu aspecto interdisciplinar, assumem a qualidade de instrumentos de reversão do *status quo*, contribuindo na formação do pensamento crítico e na humanização de educandos e educadores, de forma a se coadunar com os pressupostos da liberdade e da autonomia defendidos por Paulo

Freire (1967; 1987; 1993), e exerce papel imprescindível na construção de uma legítima democracia.

Candau (2008) contribui com essa interlocução definindo Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional, intercultural e interdisciplinar, que interfere diretamente no desenvolvimento do sujeito de direito. Mas a autora chama atenção para uma problemática dos Direitos Humanos, mencionando a necessidade de superação das práticas sociais que tem sido utilizadas para trabalhar essa categoria, que se encontram aprisionadas na matriz equivocada da modernidade, inexistindo um verdadeiro enfrentamento das relações de poder que perpassam a temática dos Direitos Humanos.

O pressuposto epistemológico destas considerações está vinculado ao pensamento de Santos (2006), que indica a necessidade de uma ressignificação dos Direitos Humanos no mundo contemporâneo, em contraposição ao universalismo cultural:

Todas as culturas aspiram a preocupações e valores válidos independentemente do contexto da sua enunciação, mas o universalismo cultural, com posição filosófica, é incorreto. Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios que permitam distinguir uma política progressista de uma política conservadora de direitos humanos, uma política de capacitação de uma política de desarme, uma política emancipatória de uma política regulatória (SANTOS, 2006, p.441).

Essa preocupação expressada por Santos (2006) alerta para uma matriz hegemônica própria da modernidade, sob a qual foram construídos os Direitos Humanos, no invólucro do “localismo globalizado”, que tem predominado na atualidade, de diversas formas. E para uma verdadeira ressignificação dos Direitos Humanos, este o autor sugere uma reconceitualização, que passa pela afirmação da história e por localizar esses direitos no contexto das problemáticas atuais, reconhecendo que nenhuma cultura é completa, e que nenhuma cultura dá conta da riqueza do humano. De modo que, “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos” (SANTOS, 2006, p. 446-447).

Essa posição de consciência da incompletude cultural como meio de construir uma compreensão emancipatória justifica, talvez, a identificação dos Direitos Humanos com a Educação Popular, já que a crítica e a reflexão dos sujeitos na luta

por efetivação e construção de direitos, os ideais de humanização, autonomia e liberdade, assim como a conscientização, são pontos convergentes entre esses temas. A própria ideia de universalismo do conhecimento, de conteúdo e das práticas educativas, não se coaduna com os pressupostos da Educação Popular e dos Direitos Humanos.

Neste mesmo sentido, adotando como eixo a percepção de Educação em Direitos Humanos, para a pluralidade cultural e para um educar na tolerância, inspirado nos ideais freireanos. Carbonari (2014, p. 170) afirma que educar em Direitos Humanos pressupõe “educar para a prática, para a ação, como prática da liberdade e como ação livre. Não é só preparar para o exercício da liberdade, é já educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade”.

Inúmeros outros trabalhos povoam essa produção mais recente sobre os temas da Educação e dos Direitos Humanos, como em Carvalho (2017, p. 59) que destaca a concepção intercultural da Educação em Direitos Humanos, ao promover “o reconhecimento e o diálogo entre as diferenças, e o direito à igualdade e justiça social como forma de combate ao preconceito e a discriminação”. No referido trabalho acadêmico, a autora ressalta a necessidade de construção de um processo de respeito, de diálogo e de aprendizagem entre as mais variadas culturas, entendendo os movimentos de aproximação e também de distanciamento entre elas, compreendendo a emergência de novos saberes e conhecimentos, com sujeitos e culturas diferentes, e de forma participativa.

Trabalhos como a tese de doutorado de Silva (2017, p. 114) revelam uma interlocução mais atida entre a Educação, os Direitos Humanos e a educação básica, ao pontuar que a escola, como um dos principais ambientes de aprendizagem e de socialização, exerce um papel de relevo na formação de sujeitos de direitos e na formação para a vida, mormente em se tratando de crianças, adolescentes e jovens, mas que ainda são invisibilizados e silenciados em seus espaços de aprendizagem. Essa autora reforça que, para além da apreensão cognitiva de conteúdos pré-estabelecidos, a escola deve oferecer formação humana, envolvendo o conjunto de valores, atitudes e deve estar voltada para as camadas populares, uma vez que a escola constitui espaço propício “para a construção e para a consolidação da cultura de Direitos Humanos”.

Outras pesquisas acadêmicas chamam atenção para a interseção entre a Educação em Direitos Humanos e as relações de gênero e sexualidade. Aqui, vale colocar em relevo o trabalho de Medrado (2015), que ao analisar outros trabalhos apresentados em encontros promovidos pela Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP aludiu:

Dentro do ambiente escolar foi colocada a importância da educação em direitos humanos como ferramenta para discutir relações de gênero, *bullying* e violência. Os trabalhos se propõem a discutir a educação voltada para as relações de gênero e sua finalidade como instrumento de construção da cidadania, de libertação e emancipação de sujeitos (Direito Humanos, Psicologia). O *bullying*, o preconceito e a discriminação se configuram como problemas educacionais da sociedade contemporânea pelo modo como interferem em todas as dimensões fundamentais da vida dos que nele se envolvem. Esta realidade implica, aos profissionais da educação, uma abordagem metodológica que envolva uma postura crítica a estas práticas (Ciências Sociais). Os efeitos da prática do *bullying* e da discriminação sobre as vítimas e em seu processo de aprendizagem refletem a violação dos direitos humanos, ambos os aspectos foram tema de trabalhos das áreas de Direito, Direitos Humanos, Educação e Ciências Sociais (MEDRADO, 2015, p. 117).

É que, questões como a diversidade sexual e a violência ainda são temas pouco debatidos no ambiente escolar, ou por vezes, são debatidos de forma incipiente e muito superficial, sendo que constituem campo de atuação da Educação em Direitos Humanos. Sintomaticamente, Medrado (2015, p. 117-118) elencou em seu trabalho elementos sobre a Educação em Direitos Humanos diante do fenômeno da violência no ensino médio, ao informar que no âmbito de alguns trabalhos exibidos nos últimos encontros da ANDHEP, até o ano de 2015, “foram apresentados projetos que tinham por objetivo combater a violência escolar através de programas de prevenção da criminalidade (Direito, Educação)”, assim como outros projetos “e mecanismos para a promoção da cultura dos direitos humanos (Direito)”.

De maneira direta, ou indireta, existe um conjunto de interlocuções que tecem uma rede de referências, que apontam para a prática educativa com Direitos Humanos e a construção de novos saberes, tanto ligados a construção teórica como à experiência, à problematização da realidade. A Educação em Direitos Humanos deve abraçar as mais diversas linguagens e realidades culturais, articulando de forma amorosa, crítica, reflexiva e criativa, as dimensões do pensar, do sentir e do fazer (FREIRE, 1967; 1987).

Ademais, o conjunto de trabalhos de pesquisa acadêmica revelam as mais diversas experiências envolvendo a Educação em Direitos Humanos com educandos/as da educação básica, em especial do ensino médio, assim como na formação de educadores/as, contribuem com a discussão da interdisciplinaridade e na elaboração de novas práticas que promovam o encontro entre a formação escolar, os preceitos de humanidade e as violações de direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais que requerem superação.

No depoimento de Sá (2009, p. 135) em sua dissertação de mestrado intitulada: *A Educação em Direitos Humanos e a Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos* consta que “a Educação em Direitos Humanos nasceu no calor das discussões em torno da Educação Popular no Brasil e na América Latina e, apesar de com ela não se confundir, apresenta alguns elementos identitários comuns”. E continua o autor analisando a partir do ambiente da Educação de Jovens e Adultos:

No campo mais específico da Educação em Direitos Humanos, na sua relação com a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, identificamos nas temáticas que são trabalhadas em sala de aula sob a rubrica de ‘atualidades’, conteúdos próprios da Educação em Direitos Humanos.

As temáticas e a diversificação das metodologias se encaminham para discussão política e formas de organização que favorecem o empoderamento dos sujeitos nas dimensões pessoal e coletivo (SÁ, 2009, p. 136)

Essa linha de demarcação, a partir da problematização do cotidiano vivido pelos sujeitos do processo educativo, revela a emergência, não apenas de conteúdos e temáticas, mas de práticas que migrem conhecimentos da área dos Direitos Humanos e interajam com outros conteúdos pedagógicos, favorecendo os sujeitos num processo de identificação de violação de direitos e a busca pela afirmação e pela efetivação dentro de suas realidades.

O exame desses trabalhos acadêmicos mostra, para além de uma mera identificação de objetivos de ordem teórica com o presente trabalho, o compromisso com a educação libertária e transformadora permanente, que tem o propósito de contribuir com a implementação de processos educativos verdadeiramente dinâmicos e desafiadores, e que buscam a consciência de si e do mundo, vivendo a “relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 50), e enxergando na Educação em Direitos Humanos a construção de uma linguagem de

reflexão, de denúncia e de esperança, adotando um movimento prático, tal como anseia este trabalho.

2 DA EDUCAÇÃO POPULAR AOS DIREITOS HUMANOS DOS EDUCANDOS DO CAMPO

2.1 Primeiras Inspirações

A educação possibilita ao ser humano a oportunidade de avançar em todos os âmbitos sociais e culturais. Por meio do conhecimento do mundo, da sua própria

história, das tecnologias e dos diversos estudos que o envolvem, criam-se conceitos e concomitantemente práticas resultantes dessa aquisição de saberes que visam melhorias nos sujeitos e na própria sociedade. Nisso, o termo educação, para muitos passou a ter sinônimo de libertação, haja vista o conhecimento que é adquirido e não pode ser apropriado por outro. Assim, Freire (2003, p. 114) afirma que o “conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”.

A Educação Popular insere-se nesse contexto libertador e numa busca transformadora da sociedade, pois o conhecimento se expande em diversos aspectos sociais, assim como, de grupos que buscam a educação para a libertação e transformação do meio social em que vivem, quer seja familiar quer seja comunitário. Isso porque a Educação Popular traz o senso crítico, a compreensão de valores sociais, culturais e econômicos.

Por esses e outros motivos, a Educação Popular contribuiu significativamente para minha evolução enquanto pesquisador, pois minha vivência como trabalhador rural assentado da reforma agrária (desde 1997) no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, bem como a militância social junto ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, e ainda, a militância social junto ao Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán, em Açailândia/MA; a curta e proveitosa experiência como professor da rede pública de ensino de Açailândia/MA e a experiência como estudante do curso de graduação em Direito, na primeira Turma de Direito para Beneficiários de Reforma Agrária e Agricultores Familiares Tradicionais, criada a partir da luta dos movimentos sociais do campo, que ensejou a parceria/convênio entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Universidade Federal de Goiás – UFG, contribuíram para a existência desta pesquisa.

Tais engajamentos e oportunidades me impulsionaram a buscar uma forma de contribuir com a sociedade através de uma educação mais próxima com a realidade do campo, de modo que esta educação pudesse ir além do conhecimento básico, que, por meio da compreensão dos Direitos Humanos houvesse uma contribuição para as lutas sociais e a conquista de direitos.

Assim, a pesquisa objetivou analisar práticas socioeducativas com educandos do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia-MA, numa perspectiva

interdisciplinar em Direitos Humanos, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire e pela pedagogia dos movimentos sociais do campo.

O problema desta pesquisa resume-se em: como as práticas educativas em Direitos Humanos, na perspectiva da educação popular com educandos do ensino médio em áreas de assentamento, podem contribuir no processo educativo. Destaca-se, portanto, que a metodologia utilizada para se chegar à resposta consiste num trabalho de conscientização através de rodas de conversa, inspiradas nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1967). Autor que dará embasamento prático com suas concepções educativas evidenciadas nos estudos referentes à educação popular.

A educação advinda de movimentos sociais, que se insere no contexto de educação popular, tem contribuído também para a educação do campo, desde a complexidade dos termos “do/no campo”, até a luta pelo reconhecimento de conteúdos e práticas educativas próprias do meio comunitário e de seus sujeitos, como educação dentro e fora da sala de aula. E os Direitos Humanos que permeiam a prática pedagógica, na busca pelo conhecimento para as lutas sociais do campo consistem em uma nova forma de se ajustar às formas educacionais existentes. Desse modo, estudantes do ensino médio, especialmente do campo, com conhecimento de seus direitos podem forjar uma nova percepção acerca do seu papel como sujeito histórico e sujeito de direito, acerca da educação e acerca do mundo.

Os Círculos de Cultura promovem a democracia e contribuem para a dialogicidade entre educador e educando. Isso porque é valorizada a cultura, as relações sociais, o conhecimento individual e tudo que potencializa o diálogo na busca por acréscimos à educação. Uma das características dos círculos de cultura se deve à “reflexão contextualizada dos conteúdos sociais da educação no conjunto das estratégias de análise da realidade” (LOUREIRO; FRANCO, 2011, p. 9).

Trata-se, portanto, de uma visão ampla sobre determinado tema, em que todos os envolvidos conseguem participar expondo seus conhecimentos, anseios, dúvidas, dentre diversas particularidades existentes em um aprendizado menos conteudista e mais dinâmico, com base nas histórias e experiências de vida dos sujeitos. Com isso, todos participam e se encontram em uma nova concepção educacional. Por isso, para essa pesquisa é relevante que o conhecimento a ser partilhado desenvolva a criticidade, contribuindo assim para a formação dos sujeitos, enquanto sujeitos de Direitos Humanos.

2.2 Direitos Humanos e Educação

Direito e educação contextualizam a relação do ser humano com a sociedade e os aspectos referentes a humanidade. Isso se deve à busca pelo respeito e o conhecimento, pois caracterizam harmonia social. Unir a educação e os direitos humanos consiste na preocupação “em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos” (MORGADO, 2001, p. 1).

Carbonari (2010, p. 39) destaca que, historicamente, “os direitos humanos afirmam-se através da luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão e todas as formas de apequenamento do humano”. A luta por direitos não se limita a uma questão. O ser humano vive em constante busca por afirmações que possam abranger a todos, de modo a garantir o bem-estar social.

O contexto histórico da Educação em Direitos Humanos não é marcado necessariamente por momento único e específico de surgimento conforme a exatidão dos termos, mas em períodos que compreenderam mudanças na sociedade e para a sociedade, o que deu sequência a conceitos jurídicos que posteriormente se moldaram à realidade da educação em direitos humanos (SADER, 2007).

É importante destacar, ainda, sobre os Direitos Humanos, que o período pós-guerra foi decisivo para a implantação de medidas que pudessem contribuir para a ordem jurídica internacional. Nisso, a Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) deram início à perspectiva de mudanças no plano mundial, no que se refere à busca pela paz entre os povos e o respeito à dignidade humana (SORTO, 2008).

Com isso, fora fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que possibilitou a essas categorias a ascensão dos direitos, sobretudo da educação no século XX, pois ganhou notoriedade com leis que protegiam esta que se tornava relevante na cultura dos direitos humanos, já que impulsionava a ascensão cultural, social e econômica (ABRANTES, 2014).

Segundo Abrantes (2014), a proclamação da Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos, ocasionou o incentivo dos governos, das organizações internacionais, além das nacionais e instituições, bem como a própria sociedade civil por uma cultura de direitos humanos.

Ressalta-se que no Brasil, a educação era um privilégio de poucos. Somente em 1827, D. Pedro I “autorizou” a escola de primeiras letras, constituindo, portanto, a educação básica, que tinha como prioridade a leitura, a aritmética e algumas noções de geometria. Saviani (2013) explica:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava, ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2003, p. 126).

Em anos que antecederam ao período ditatorial no Brasil, tanto os direitos humanos quanto a educação não tinham privilégios ou eram pautas políticas. Após os anos de ditadura, com a busca da redemocratização, na promulgação da Constituição de 1988, elencou-se a consagração dos direitos civis, políticos e sociais (ABRANTES, 2014). Sader (2007) explana os aspectos da ditadura militar posteriormente, no contexto dos direitos humanos:

A repressão da ditadura militar permitiu que fosse conquistado um espaço para o tema dos direitos humanos, mesmo nos órgãos de imprensa conservadores. Isto se deve, também, à concepção que fragmenta os direitos, separando aqueles que têm a ver mais diretamente com a repressão, a violência cotidiana, a violência familiar, a violação dos direitos das chamadas minorias políticas – mulheres, indígenas, homossexuais, negros. Garantir igualdade de direitos, proteção da integridade física, direito a afirmar diferenças (SADER, 2007, p. 81).

É certo que a ação principal de resolução para os conflitos sociais corresponde a uma atuação comprometida do Estado. Contudo, tais intervenções só ocorreram por interesses políticos, já que o mundo se voltava para as questões sociais e educacionais. Carbonari (2010) destaca:

O advento dos direitos humanos abriu uma nova perspectiva para a compreensão de tudo isso. Eles nasceram da rebeldia, da insurreição, da luta contra a ordem que não abria espaço para o cidadão. Sem muito esforço de memória, basta lembrar que foi num contexto deste tipo que foram proclamados em uma de suas primeiras versões, pela Assembleia Nacional francesa pós-revolucionária. Mais recentemente, foi contra o arbítrio da ordem autoritária que gerou a segunda guerra mundial, que foram invocados

e reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No Brasil, foi contra a ditadura (eufemisticamente autoproclamada de revolução) que foram invocados e semearam germens de liberdade e de igualdade. Hoje, é contra os arbítrios, as exclusões, as opressões e os apequenamentos de todo tipo que são exigidos (CARBONARI, 2010, p. 27).

Histórica e contemporaneamente, percebo que a luta pelos Direitos Humanos reflete o confronto da sociedade com as desigualdades sociais e as diversas formas de injustiça que a atingem. A Educação em Direitos Humanos, por sua vez, encontra entraves institucionais devido à difusão do conhecimento das garantias da sociedade à própria sociedade, dentro e fora da escola. As camadas populares, em especial, são historicamente atingidas pela violação de seus direitos mais básicos, fato que se reflete na morosidade do avanço educacional. Nesse contexto, Paulo Freire (2003, p. 89) afirma que a educação libertadora “é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas”.

Vale destacar que, embora tendo suas primeiras manifestações nos anos da ditadura, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) só fora iniciado em 2003. E somente em 2007 fora lançado oficialmente. Trata-se, portanto, de um conhecimento que exige maior propulsão no meio educacional. Outrossim, tanto a estrutura quanto os objetivos do Plano estão voltados para a educação básica, superior, não-formal, dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, bem como, para tratar questões sobre mídia e educação (ABRANTES, 2014).

Quanto à educação, no sentido estrito da palavra, esta remete a aprendizado e está consubstanciada em desenvolvimento individual e ao mesmo tempo coletivo dos sujeitos.

Nesse sentido, afirma-se que a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como finalidade “atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir no desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade” (TAVARES, 2007, p. 488). Sua inserção é necessária em diversos aspectos disciplinares, ademais, nas abordagens concernentes à “democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade” (SADER, 2007, p. 81).

Vale ressaltar que, os movimentos sociais protagonizaram, na década de 80, as primeiras ações concretas de Educação em Direitos Humanos, por meio de

processos educativos fora da educação formal, na realização de práticas pedagógicas no meio popular, pensada no âmbito dos grupos sociais socialmente excluídos, na busca pela construção de conhecimentos e do desenvolvimento de valores socioculturais (CANDAU, 2007). Somente num segundo momento essas práticas educativas foram reconhecidas pelo Estado, com a sua inserção na legislação brasileira, por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96). Muito embora, a LDBEN tenha preconizado o objetivo de promover uma educação pautada em princípios identificados com a noção universalista de Direitos Humanos, do ponto de vista normativo, a Educação em Direitos Humanos teve suas diretrizes gerais definidas somente em 2006, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (CARVALHO, 2008).

O PNEDH prevê que a Educação em Direitos Humanos compreende processos de educação formal e não formal objetivando a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, propiciando a vivência dos valores a exemplo da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da tolerância, da construção coletiva, da contextualização, do desenvolvimento de processos metodológicos participativos, da reparação das violações sociais e do respeito à diversidade, entendendo a educação como um processo multidimensional e sistemático que guia a formação do sujeito de direitos (BRASIL, 2006).

Conforme Freire (2003, p. 60), o educador, sendo crítico, deve ter em mente que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, no sentido de enxergar o potencial transformador da educação, promover mudanças de atitude e de comportamento, já que a transformação só ocorre pelo posicionamento crítico, pelo sentimento interno de fazer parte dessa transformação, de se enxergar como um agente transformador. A educação institucionalizada, na sua forma impositiva, engessada e meramente instrumental, é alienada e comprometida com a lógica capitalista, de forma física e axiológica, pelos instrumentos jurídicos e instituições que tornam pouco viável a sua acessibilidade, permanência e, sobretudo, as mudanças profundas das quais necessita. E segue alienada pelos veículos de massa que propagam estereótipos e conceitos estigmatizantes sobre a própria educação escolar e os Direitos Humanos.

Esse pensamento é reforçado por Mészáros (2008, p. 77-78), ao afirmar que o desafio na educação é a transformação social, ampla e de viés emancipatório, articulada de maneira adequada e “redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social”. Nesse sentido, a Educação Popular em Direitos Humanos contribui com a tarefa de fortalecer uma concepção de educação ampla e mais profunda, enxergando a “aprendizagem como a nossa própria vida” e contribuindo no constante exercício de desconstruir a manipulação e a alienação.

Boaventura de Souza Santos (2005, p. 135-136) também oferece um pensamento elaborado sobre a necessidade da Educação Popular quando afirma que, as limitações para concretização de saberes emancipatórios residem no esgotamento dos espaços convencionais de produção de conhecimento, resultando numa “monocultura do saber”, a qual suprime, marginaliza e desacredita outros saberes socialmente construídos, ou mesmo a se construir. *A contrario sensu*, a educação deve promover diálogos significantes entre os mais diversos tipos de saberes, no esforço de identificar fontes alternativas de conhecimento e também sujeitos alternativos de saberes, ensejando a realização de práticas com critérios alternativos de rigor e relevância à luz de objetivos de libertação.

Trata-se de recorrer a saberes contextualizados, situados e imersos na realidade dos sujeitos, e que “só podem exercer-se em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam também protagonistas da criação do saber” (SANTOS, p. 136). Nestes termos, ao defender uma *Universidade Popular*, Boaventura de Souza Santos tem como objetivo alcançar a transformação social e sua compreensão reflexiva, num movimento dialético entre saberes por meio de uma produção compartilhada.

Com efeito, os materiais, conteúdos e metodologias devem propiciar o diálogo entre saberes e culturas, relações intergeracionais, o espaço da diversidade e de vivências múltiplas, a desigualdade social e econômica, as lutas e os desafios no contexto social dos sujeitos envolvidos. E um exemplo monumental de espaço de desvelamento e de necessidade da garantia de direitos é a Educação de Adultos.

No intuito de trabalhar a superação da realidade social injusta e desumana, requer que estabeleçamos como ponto prioritário a garantia do direito à educação dos grupos sociais mais vulneráveis, respeitando o potencial da sociedade “na formulação

de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão” (GADOTTI, 2013, p. 22). Nesse contexto, a discussão sobre o analfabetismo entre os adultos no Brasil reflete de maneira profunda a negação do direito fundamental à Educação.

Moacir Gadotti (2013, p. 11) ressalta que “o direito à educação não se limita às crianças e jovens”, e que para a efetivação desse direito fundamental o Estado deve “aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão”. Nesse sentido, o acesso à educação básica, e de qualidade, é direito fundamental também dos brasileiros vitimados pelo analfabetismo, o que implica o reconhecimento da Educação de Adultos como Direito Humano, inclusive pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. A idade não figura como critério único para a organização das aprendizagens e, portanto, devemos “criar comunidades de aprendizagem onde todos aprendem juntos, independentemente da idade, sem segmentação, mas articuladamente”. (GADOTTI, 2013, p. 15).

De tal sorte, a Educação e os Direitos Humanos convergem para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, com vistas à justiça, à igualdade material, à solidariedade, a cooperação, a promoção da vivência de valores de tolerância e diversidade. O eixo principal para a construção dessa cultura é o reconhecimento do direito à vida, em todos os seus sentidos, por meio da problematização, do diálogo, da constituição e valorização de saberes de forma diversa e coletiva, bem como do enfrentamento das contradições e conflitos sociais.

2.3 A Educação Popular e a Educação do Campo

A Educação Popular se materializa a partir da ação reflexiva e praxica da ação educativa, que desvela espaços e problemáticas sociais, a exemplo da casa, da escola, da economia, da rua e do trabalho, transformando-os em ambientes efervescentes de diálogos e construção de aprendizagens. A propósito, Paulo Freire “definiu” a Educação Popular como:

[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira 'definição' eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p.19).

A pedagogia freireana de educação fundamenta-se em uma educação para a decisão, que seja ativa e pautada no diálogo, voltada para a responsabilidade social e política, fundada em uma interpretação profunda dos problemas, com base num trabalho pedagógico crítico, e a partir de condições históricas propícias (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Essa prática de Educação Popular, baseada na Pedagogia de Paulo Freire, alçada, também, numa abordagem dos Direitos Humanos, tem o potencial de construir uma pedagogia libertadora⁶, como processo dialógico; e de qualificar a participação popular na construção da sociedade, tanto na criação, quanto na efetivação de seus direitos.

Nesse sentido, a Educação do Campo, que tem como um de seus pilares a Educação Popular, é um fenômeno da luta social, pensada a partir do lugar onde vivem seus sujeitos com suas culturas, necessidades sociais, costumes e plena participação. Revela-se como fenômeno concreto que possui dentre seus desafios teórico e prático, o de educar com os direitos humanos, a justiça social e a diversidade cultural.

Segundo Caldart (2012, p. 265), o conceito de Educação do Campo continua em disputa e em construção no contexto da luta de classes, destacando-se no plano da práxis pedagógica ao recuperar o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, concebendo uma educação direcionada a novos vínculos, com novas formas de produção, com outros valores e compromissos políticos, com o trabalho associado livre e com o enfrentamento das contradições através da luta social.

A esse propósito, pensando na educação como uma totalidade social, dentre as etapas da educação básica brasileira (educação formal), o ensino médio pode ser

⁶ A pedagogia libertadora se traduz como prática educativa comprometida com a libertação dos oprimidos. Na perspectiva de Paulo Freire, a pedagogia libertadora tem como essência o diálogo com os oprimidos e a análise crítico-reflexiva sobre a realidade no sentido de transformá-la, mediante o processo de conscientização dos oprimidos sobre a necessidade de atuação em sua própria existência (FREIRE, 1987).

identificado como uma mediação histórica e social que concretiza o processo educativo, viabilizando a formação geral do educando e a educação profissional para o trabalho (art. 36, da Lei nº 9.394/96 – LDBEN). E esse espaço da educação formal deve ser orientado pela afirmação de valores, atitudes, práticas sociais, bem como pode ser destinado a criação de uma Cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade.

Trazendo esse debate para os contextos dos assentamentos rurais em áreas de reforma agrária e da Educação do Campo, a formação dos educandos do ensino médio deve conter práticas pedagógicas pautadas na noção de Direitos Humanos, a partir da realidade social do campo, analisando o direito como um meio de controle social e mecanismo de regulação da ordem, mas que também decorre da luta popular e, portanto, pode ser (e deve ser) um instrumento para as transformações sociais reivindicadas pelos movimentos sociais do campo.

Deste modo, a formação em Direitos Humanos como prática pedagógica com enfoque na Educação Popular – que também se reflete na Pedagogia e na luta dos movimentos sociais do campo, a exemplo do MST – e destinada aos educandos do ensino médio em áreas de assentamentos de reforma agrária e outras comunidades rurais, fortalece teorias e práticas educacionais, auxilia no processo de construção de uma escola pública que visa formar sujeitos ativos no processo de transformação da realidade, e ressalta o compromisso com a emancipação humana através do conhecimento do direito.

Importa dizer que, tal prática tem o potencial de inserir na realidade escolar do ensino médio, em especial nas escolas do campo, o pensamento crítico, formação política e a conscientização para a ação das classes populares.

Este trabalho se direciona aos educandos na escola de ensino médio do Assentamento Califórnia, e se propõe ao estudo e à contextualização dos Direitos Humanos, nas dimensões histórica, cultural, social e política, com ênfase na interdisciplinaridade. Também apresenta importância como prática educativa de problematização e superação da distância existente entre o conhecimento do Direito e a realidade social no campo. Desta forma, o trabalho contribui com a desconstrução da ideia dos Direitos Humanos como mera categoria ontológica de normatividade social, partindo do olhar dos movimentos sociais do campo e de suas práticas que instituem direitos.

Assim, a Educação Popular em Direitos Humanos e a problematização desta temática constitui ação fundamental transformando as práticas e a qualidade de ensino no sistema deficitário e precário da educação formal, em consonância com a demanda dos povos do campo. E por essa razão, também as produções teórica e prática do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, no âmbito da educação servem de base para este trabalho, devido o seu acúmulo teórico e seu protagonismo no processo de concepção da Educação do Campo em nível nacional.

A luta e a lida camponesa constituem um profundo espaço de formação dos educadores e dos educandos. O riquíssimo repertório da vida camponesa é o que mais concebe aprendizado na realidade da escola do campo. Atualmente, é perceptível a existência de realidades divergentes ou não condicionadas pelo modelo hegemônico⁷, no contexto das comunidades do campo, repercutindo de forma direta nas escolas que passaram a considerar outros valores e propostas diferentes, com características mais locais e, até mesmo, com leituras críticas acerca do mundo e da própria realidade social de educadores e educandos.

É exatamente o que se percebe, por exemplo, nas experiências e práticas educativas efetivadas pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, desde a década de 80, ao constituir escolas e/ou salas de aula vinculadas aos acampamentos, em ocupações de terra, com o intuito de oferecer outra perspectiva de educação aos povos acampados e viabilizar o acesso à escola. Essa iniciativa recebeu o nome de Escola Itinerante⁸.

A experiência das Escolas Itinerantes, nos acampamentos do MST, revela verdadeiros espaços de conhecimento, participação comunitária, dialogicidade, criação, socialização e itinerância junto com as famílias de trabalhadores acampados, visto que estes últimos estão constantemente expostos ao risco de despejos ou

⁷ Conceito que significa verdades absorvidas e aceitas pela sociedade, seja pelo crivo da crítica ou não, como parâmetro ideológico legítimo e digno de aceitação universal.

⁸ Segundo informações do Setor Estadual de Educação do MST, no Estado de Santa Catarina, as Escolas Itinerantes foram aprovadas como “experiência pedagógica” no dia 21 de setembro de 2004 pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer nº 263. As Escolas Itinerantes existem desde as primeiras ocupações do MST no Estado de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, a partir de 1985, e desde então iniciou-se uma crescente demanda por escolas nos acampamentos e, diante disso, logo iniciaram as primeiras experiências escolares nesses locais, mesmo sem seu reconhecimento legal. As Escolas Itinerantes, atualmente estão legalizadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Alagoas, Piauí e Pernambuco, desde o ano de 1996 (PUHL, 2008).

movimentações pela conquista da terra. A Escola Itinerante, portanto, faz parte do próprio dia-a-dia de luta das famílias acampadas e é pensada e planejada pela comunidade. Nesse contexto, segundo Camini (2009), o educador possui um papel essencial ao vivenciar e trabalhar essas vivências na sala de aula, problematizando-as com os educandos e transformando essa realidade em conteúdos escolares, relacionando os diversos assuntos acumulados, e gerando novos conhecimentos.

É extremamente significativa a participação das educadoras e educadores no processo de estruturação e no desenvolvimento do trabalho pedagógico na realidade das Escolas Itinerantes do MST. Nesse sentido, Puhl (2008, p. 70), aponta que “a Escola Itinerante existe em grande parte pela determinação dos educadores”. Muito embora as famílias acampadas ofereçam fundamental apoio e tenham ampla participação no processo educativo, são os professores que enfrentam o trabalho de mobilização comunitária e institucional, junto ao poder público, garantindo escola para as crianças e jovens acampados. Afirmo, ainda, a mesma autora (2008) que, a base pedagógica praticada possui total vinculação à experiência escolar e à experiência de vida dos educadores envolvidos. Dito de outro modo, cada Escola Itinerante tem as características profissionais do grupo de educadores responsáveis pelo trabalho e da realidade das famílias acampadas.

O exercício de educar, no contexto dos acampamentos de famílias sem-terra, não se resume ao desenvolvimento de atividades somente no ambiente escolar. Existe uma compreensão de que a educação escolar não se restringe às obrigações curriculares e ao formalismo legal, uma vez que o próprio acampamento é também entendido como uma escola, em que o movimento social é entendido como um “sujeito pedagógico”, e se reforça a “reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART, 2012, p. 321-322). Na perspectiva da Educação do Campo, os conteúdos historicamente sistematizados ganham significado ao serem discutidos e trabalhados em consonância com a realidade social dos acampados, com o desenvolvimento sustentável, com a preservação ambiental, com o cultivo de alimentos saudáveis, e outras tantas temáticas postas pela vivência dos educadores e da comunidade acampada. Ainda, Caldart (2005) coloca, que:

[...] a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os povos do campo

como sujeitos legítimos de um processo emancipatório, e por isso mesmo, educativo (CALDART, 2005, p. 21).

Nesse sentir, a Educação do Campo é fruto da elaboração do povo, respeitadas as especificidades de cada lugar e de cada sujeito envolvido, numa construção protagonista do conhecimento e dos meios para esse conhecimento, justamente por sujeitos ativos, críticos e autônomos, e por serem sujeitos da práxis.

Mostra-se enquanto princípio básico comum, tanto na Educação do Campo, como na Educação Popular, o engajamento na luta por direitos, visto que esse o engajamento assume papel essencial para todos e todas que buscam construir um projeto de transformação social. Ao lado desse princípio, a valorização da diversidade de saberes no processo de formação humana, o que envolve a valorização de conhecimentos e experiências de cada sujeito como elemento educativo.

Sobre isso, Freire (1987, p. 32) afirma que a realidade dos educandos e educandas deve ser trazida para a escola, respeitando o que os alunos vivenciam em seu cotidiano. Ora, “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. Dessa forma, se cria a possibilidade de que os educandos e educandas reflitam sobre o lugar onde vivem e conseqüentemente a transformação desse lugar, tomando-se essa mesma realidade como referência.

Merece destaque também que, as propostas relacionadas à Educação do Campo e à Educação Popular tornam efetiva a formação humana a partir do trabalho de intensa busca pela humanização dos sujeitos, reforçando a necessidade compreensão sobre o inacabamento humano. Com a ideia de inacabamento humano, Freire (2003) contribui sobremaneira com a compreensão do processo de aprendizagem da docência como infinito e jamais delimitado e/ou estático, seja na dimensão social ou na dimensão cultural. “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2003, p. 28) e, portanto, pressupõe uma predisposição à mudança, à aceitação do diferente, e a aceitação de que somos seres inconclusos, contrapondo-se à uma epistemologia fechada da docência e de suas práticas.

A Educação Popular concebe a formação humana como ação cultural, reconhecendo educandos e educadores como sujeitos ativos do conhecimento, que é construído por meio do diálogo e da reflexão a partir da realidade desses mesmos sujeitos envolvidos no processo. E na Educação do Campo, essa ação cultural pode

possibilitar a libertação a partir das práticas sociais, da valorização da terra e da vida camponesa, com todas as suas diferenças e peculiaridades, mas que não é inferior à vida dos sujeitos que residem em centros urbanos. Do mesmo modo, devem ser respeitados os saberes e à realidade dos sujeitos do campo.

Arroyo (2011) explica que a educação no campo ainda se pauta na perspectiva da negação dos saberes e das experiências dos educadores e educandos do campo, reforçando outros saberes considerados hierarquicamente superiores. Dessa reflexão temos uma compreensão resumida sobre um dos grandes desafios que compõem a educação *do e para o* campo, com o atendimento das especificidades e a diversidade presente no campo, bem como a necessidade de se fazer a integração entre conteúdos escolares, o conteúdo dos Direitos Humanos e o conteúdo advindo das vivências dos educadores e educandos, respeitando suas memórias, seu cotidiano, sua cultura, suas lutas, sua história de vida e o próprio ambiente camponês.

E nessa dinâmica, vai se consolidando a relação entre Educação do Campo e educação popular, baseadas na emancipação dos sujeitos e num projeto de educação libertária. O diálogo que se estabelece entre Educação do Campo e Educação popular viabiliza transformações teóricas e práticas na educação, ressaltando que aprender e ensinar não traduzem elementos unicamente do espaço institucional da escola, mas que transcendem a esse ambiente, alcançando todos os demais espaços sociais, como a casa, a igreja, a comunidade, o sindicato, a rua e tantos outros.

2.4 A Educação e a reforma do Ensino Médio

O ensino médio constitui a etapa da educação escolar em que deveria haver a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, e assume múltiplas funções na vida dos educandos que estão concluindo a educação básica, devendo servir também de preparação para o ingresso dos educandos no ensino superior e/ou profissionalização para atuar no mercado, organizado com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). Em 2017, essa etapa da educação básica sofreu mudanças radicais provocadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (decorrente da Medida Provisória nº 746/2016), que alterou vários artigos da Lei nº 9.394/96 (LDB), impondo mudanças no currículo

escolar do ensino médio, marcadas por uma concepção restritiva e de redução do currículo.

Essa movimentação regressiva foi apelidada por seus idealizadores de “Novo Ensino Médio”, e se apoiou, sobretudo, na correta avaliação a respeito da baixa qualidade do ensino médio, com abandonos a reprovações, que vem se arrastando por longos anos. No entanto, a “resposta” que foi dada para esse problema, traz sérios equívocos por atribuir a culpa por esses gargalos à organização curricular, e desconsiderar inúmeros outros aspectos envolvidos, como a própria ausência de dialogicidade e metodologias que distanciam os educandos do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as principais mudança ocorridas com o “Novo Ensino Médio”, por meio da edição da Lei nº 13.415/2017, estão:

- A Base Nacional Comum Curricular – BNCC que define “aprendizagens essenciais”, competências e habilidades que todo estudante desenvolver ao longo da Educação Básica, servindo de norte para a construção dos currículos. Além disso, a BNCC estabelece como obrigatórios no decorrer de todo o ensino médio somente os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, ressaltando que a oferta de Língua Inglesa é obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental. Além disso a NCC impõe aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades envolvendo as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas.
- Aumento progressivo da carga horária – a carga horária do Ensino Médio deverá passar por um aumento gradual da carga horária, indo de 800 a 1.000 horas por ano letivo a cada ano, até atingir 3.000 horas letivas em todo o ensino médio, e deste total 1.800 horas devem ser destinadas ao cumprimento da BNCC, enquanto as 1.200 remanescentes deverão ser destinadas a práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos, que também surgiram a partir dessa reforma.
- Itinerários Formativos – integram a BNCC, e são o conjunto de disciplinas, oficinas, projetos e núcleos de estudo, que devem ofertar aprofundamento dos conteúdos e práticas de determinada área de conhecimento, que visa

flexibilizar o currículo permitindo a escolha de diferentes possibilidades aos estudantes de desenvolver aprendizagens e competências, e devem ser ofertados pelos sistemas de ensino.

- Educação à distância – segundo esse modelo, as instituições de ensino têm a possibilidade de ofertar parte de carga horária no formato à distância, considerando as seguintes porcentagens e situações: 20% no Ensino Médio diurno; 30% no Ensino Médio noturno; e 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda segundo essa medida, a definição sobre qual a configuração melhor se aplica à realidade da comunidade escolar fica a cargo das instituições de ensino.
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – as provas deverão contar com uma parte geral, referente aos conteúdos da BNCC e uma parte específica, abordando os itinerários formativos e com maior proximidade com o curso de graduação pretendido pelo educando.

Essa reforma do ensino médio trouxe consigo o argumento de que o currículo deve ser mais flexível, de modo a atender os interesses dos alunos, o combate a baixa qualidade do ensino médio ofertado nas escolas e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, em face dos alarmantes índices de abandono e reprovação. Todavia, fica evidente o interesse de se mascarar as desigualdades sociais já existentes e afirmação da lógica capitalista de produção, ao passo que busca formar mão de obra necessária para a reprodução capitalista, conformismo e precarização do ensino médio.

Apesar dos elementos acima apontados, a Lei nº 13.415/2017 demonstra uma insistência na alteração curricular com forma de dar conta de toda a complexidade que envolve os problemas do ensino público, e em especial do Ensino Médio. Ademais, essa Lei apoia-se numa concepção bastante restrita sobre a própria ideia de currículo, com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa substituir o currículo e todas as suas possibilidades, ignorando a diversificação das matrizes curriculares, privando os educandos do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de variados campos do conhecimento produzido historicamente.

Outra formulação que merece preocupação nesse pacote de imposições é o aumento progressivo da carga horária, ao lado dos itinerários formativos, que estabelecem uma lógica de acesso fragmentado dos educandos aos conhecimentos,

o que diminui o número de disciplinas que serão cursadas pelos educandos no ensino médio, sob a justificativa de tornar essa etapa da educação básica um espaço mais atrativo e menos reprovador e mais integrador. Em verdade, esse tipo de medida nega essa propalada integração, na medida em que promove a separação da formação técnica da formação geral, ocorrida na primeira parte do curso.

Atrelado a esses primeiros problemas concretos, no que se refere a extensão do número de horas letivas no ensino médio, está nas condições existentes nas redes públicas do ensino brasileiro, que não oferecem estrutura adequada, muito menos condições de trabalho e de carreira dos docentes, sem falar na falta de adequação na oferta de alimentação aos educandos, o que impossibilita a efetivação de tal medida.

Os arranjos curriculares formam um conjunto de imposições que nada contribuem para uma educação crítica, não traz consigo qualquer política de inclusão social, de enfretamento das desigualdades, de diversidade cultural, de escuta das comunidades e dos estudantes, de valorização de outros conhecimentos de origem popular e comunitária, de incentivo à autonomia, e outras tantas possibilidades de organização do ambiente escolar e de uma educação para a decisão (FREIRE, 1987).

Dentro dessa reforma do ensino médio o direito à educação sofre um drástico reducionismo ao restringir e modificar conteúdos para satisfazer um modelo de sociedade controlada pelo mercado, com uma agenda conteudista e descolada da realidade. A reforma do ensino básico no Brasil, como um todo, é fundamental, mas com a participação ativa das camadas populares, por meio de consultas às comunidades escolares do campo e da cidade, envolvendo o “mundo real” e os sujeitos que o compõem nessa discussão para construir uma reforma, trazendo a sociedade para o debate sobre a escola que ela precisa.

O que estamos vivendo com a reforma do ensino médio, mediante a imposição de um modelo de práticas destinadas para o treinamento dos educandos para o mercado de trabalho que alimenta o capital, condiz com o modelo de educação bancária criticado por Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido*. Nessa importante obra, o autor analisa criticamente as práticas desenvolvidas na sala de aula, e denuncia situações de opressão que se estabelecem nas escolas, o que denominou como educação bancária, e anunciando em contraposição a essa lógica uma educação libertadora, com o propósito de emancipação e transformação dos sujeitos do processo educativo. De acordo com Freire (1987, p. 34) a concepção de educação

bancária “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, (...) “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição”. Nesse sentido, o depósito de conteúdos nos educandos de maneira mecânica tem como aspecto principal a imposição de um ato meramente narrativo, em que os alunos são sujeitos passivos, impedidos de desenvolver um pensamento próprio e crítico a respeito do conteúdo e do currículo que está sendo lançado sobre eles.

Contrariando a lógica da concepção bancária de educação, a educação libertadora, para Freire (1987), implica o estabelecimento de uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, em que estes conseguem criar situações de transformação da realidade em se encontram, ao passo que constroem conhecimentos de forma coletiva e participativa, a partir dos elementos da sua própria realidade, que visa transformar. Sobre esse ponto, Freire (1987, p. 108) ressalta que, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”.

Assim, do ponto de vista da pedagogia freireana, a reforma consistente no “Novo Ensino Médio”, pode ser analisada a partir da observação de, pelo menos, dois aspectos:

O primeiro desses aspectos é o papel prescritivo atribuído pela Lei nº 13.415/2017 ao currículo do ensino médio, que determina aos sistemas de ensino, estaduais e o distrital, a organização de seus currículos e programas tomando por base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ignorando a realidade das escolas e dos sujeitos envolvidos nela, impondo um rol de conhecimentos pré-estabelecidos, prescrevendo os conhecimentos que deverão ser aprendidos pelos educandos.

A concepção de currículo freireana é um elemento fundamental para entendermos a ideia de prescrição curricular. Segundo Freire (1987) as prescrições, elementos que estruturam currículos e programas impostos, se constituem como um dos elementos que intercedem a relação opressores-oprimidos, que funciona de sustentáculo da educação bancária. Discordando desse modelo, o autor apresenta que a construção de um currículo deve se dar a partir do que ele denominou Investigação Temática. A Investigação Temática é o ponto inicial de uma educação verdadeiramente crítica, libertadora e dialógica, feita com o povo e para o povo e, a partir disso, produz um currículo crítico, absorvendo as contradições sociais num

movimento de busca da práxis transformadora, com a participação de todos os sujeitos do processo educativo.

Um segundo aspecto que deve ser analisado está na ênfase dada na reforma do ensino médio para a formação profissional com vistas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Com influência na concepção de Karl Marx sobre o trabalho, Freire (1983, p. 30-31) destaca que os seres humanos se relacionam com o mundo, “através de sua relação sobre ele” e que “o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação”, transformando o mundo por meio da sua atuação e criando uma realidade condicionada a “sua forma de atuar”. Neste ponto, percebe-se que para Freire o trabalho corresponde ao ato de agir sobre o mundo e transformá-lo, como forma de viabilizar a humanização, o que destoa por completo daquilo que é entendido como trabalho no âmbito da Lei nº 13.415/2017, que entende a formação para o trabalho como necessidade de emprego, e não como meio de transformar a realidade, tornando a educação um mero espaço de treinamento de mão de obra para o mercado de trabalho.

A partir da análise dessas mudanças, numa perspectiva freireana, a Lei nº 13.415/2017 reforça e impõe a concepção de educação bancária ao Ensino Médio, impedindo uma atuação crítica dos educandos sobre a sua realidade, de forma a transformá-la e, por conseguinte impede a transformação dos próprios sujeitos. Assim, é urgente que em todas as etapas e segmentos da educação deve ser garantido que educadores e educandos, numa base dialógica, tenham a sua posição crítica no mundo, construindo saberes e agindo sobre ele. Algo que o “Novo Ensino Médio” torna ainda mais distante.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa de investigação, que somente a partir da década de 60 incorporou-se à área da Educação, pois até então era utilizada somente nas áreas da Antropologia e da Sociologia. Na abordagem qualitativa, o pesquisador busca compreender o fenômeno que estuda sem apoiar-se unicamente em generalizações estatísticas e/ou relações lineares de causa e efeito, dando ênfase às ações concretas dos indivíduos, grupos ou organizações em meio ao seu ambiente e contexto social, num movimento interpretativo com base na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, e com o contato direto do pesquisador com objeto e sujeitos da pesquisa, com a finalidade de compreender significados e fazer interpretações e intervenções no problema estudado.

Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa está voltada para “um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois trabalha com o universo de significados, “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2001, p. 22). Assim, a pesquisa qualitativa não se limita a cenários isolados, e tem o sujeito como parte de todo o processo de conhecimento dos mais diversos fenômenos.

Sobre isso, cabe enunciar que a pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão “sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Outro ponto importante

em relação à pesquisa qualitativa reside na valorização do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, conforme evidenciado por Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Dentre os inúmeros caminhos metodológicos existentes na investigação qualitativa, dos quais o pesquisador pode se valer para o alcance dos resultados das suas inquietações e questionamentos destaca-se a pesquisa-ação. Esta é entendida como “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (THIOLLENT, 1985, p. 19-20) e, por isso, se adequou perfeitamente como caminho na abordagem da realidade e da construção social do conhecimento com a participação dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador, num processo de intervenção no problema investigado.

3.1 A pesquisa-ação como estratégia metodológica participativa e interventiva

Ao discorrer sobre a definição da pesquisa-ação no Brasil, Thiollent (1985) reforça o caráter participativo e a preocupação com a resolução de um problema coletivo, em que participantes e pesquisador intervêm na realidade, transformando-a, contribuindo com a resolução de um problema. O autor define pesquisa-ação como sendo:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.20).

Trata-se de fundamentos que constituem a pesquisa-ação, postos, repensados e reavaliados por Michel Thiollent, justamente por ser um procedimento metodológico vocacionado à transformação social e a intervenção na realidade social, independentemente do tempo e dos sujeitos envolvidos.

Não por acaso, a presente pesquisa possui caráter investigativo, participativo e reflexivo, haja vista que pretende contribuir com os processos educativos ocorridos no

assentamento de reforma agrária através da formação política, denominado Assentamento Califórnia, numa abordagem dos Direitos Humanos com educandos/as do ensino médio numa escola do campo, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire e pela pedagogia dos movimentos sociais do campo.

Desse arranque, impulsionado pelas ideias freireanas de educação, sobretudo pela ideia de participação, a metodologia da pesquisa-ação tem como condição necessária a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, e afastando a ideia de técnicas totalmente fixas e pré-formadas, mas buscando na situação-problema-desafio investigada (REIS, 2000), alternativas de práticas utilizadas na presente pesquisa, as quais foram meios de construção da pesquisa, como ação planejada na forma de intervenção com vistas a mudança da situação investigada (THIOLLENT, 1985).

Assim, busquei conduzir a pesquisa por meio da metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1985), visto que constitui um método que reúne no mesmo processo a produção de conhecimento e a intervenção no mundo real, e a abordagem adequada quando se tem como objetivo a construção de novas práticas, a exemplo das Rodas de Conversa, com base nos Círculos de Cultura da pedagogia freireana.

Vale lembrar que a metodologia da pesquisa-ação, com seu caráter interventivo, reflexivo e mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções de natureza coletiva, quando trabalhado com a educação, esse método apresenta um potencial expressivo de contribuição em processos de transformação das práticas educativas institucionais, assim como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento/autonomia, conforme aponta Thiollent (1985):

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (THIOLLENT, 1985, p. 23-24).

Portanto, a pesquisa-ação tem como objetivo estimular a autonomia dos sujeitos, sobretudo por meio da construção dialógica de saberes. (FREIRE, 1987, p. 46), a implementação de práticas afetas à cidadania e a busca participativa de soluções para os problemas apresentados.

A valiosa recuperação do fator cultural enquanto estratégia de

desenvolvimento, compõe a ideia de “método de interpelação do novo” no sentido proposto por Warat (1984), em que sempre é preciso problematizar o relacionamento que se estabelece entre a pesquisa e a situação concreta composta de sujeitos em situação a ser pesquisada, e toda a carga cultural dos indivíduos e grupos envolvidos. O conhecimento teórico gerado no bojo de uma perspectiva epistemológica de intervenção resulta no engajamento de esforços dialógicos e práticos, com viés de mudança, combinado com a valorização das subjetividades, a emoção e questões ético-morais.

Cassandre (2012), em sua bem elaborada tese de doutorado, ressalta que as ações coletivas não representam o estabelecimento de regras, normas, ou a mera implementação de planos adaptados de outros espaços coletivos, mas um verdadeiro esforço conjunto de racionalização, a partir dos próprios meios disponíveis e de entendimentos próprios de cada participante da ação com o auxílio do pesquisador como mediador de debates e interlocuções.

Por esta razão, a presente pesquisa insere-se, pois, no processo de compreensão da legitimidade epistemológica de novos conceitos e de ampliação crítica de novas categorias em condições de organizar uma prática de investigação, concebendo a pesquisa-ação como metodologia que articula o conhecer e o agir, com destaque para a ação transformadora, sem condicionar todo o procedimento de investigação, predeterminando os resultados. Outro aspecto da pesquisa foi o meu posicionamento, enquanto assentado, militante político de esquerda e advogado, que assegura localizar a pesquisa no sistema que ela deve construir, com vistas a um trabalho baseado na luta, nos princípios libertadores, e numa totalidade social em constante movimento, onde a educação tenha como limite somente a própria liberdade.

Nestas condições, a minha leitura tentou carregar o lugar de fala dos sujeitos, da escola, da Comunidade, dos movimentos sociais, da Educação Popular e suas práticas, aliados aos preceitos sociais de emancipação dos Direitos Humanos, que apesar de diferentes por sua origem e função precípua se entrecruzam no ambiente da Educação. E com o intuito de implementar uma metodologia participativa que concretizasse os fins da pesquisa, a Roda de Conversa, baseada nos Círculos de Cultura da pedagogia freireana, foi utilizada como metodologia participativa com o propósito de partilhar experiências e desenvolver a reflexão coletiva e individual,

necessárias ao desenvolvimento do presente trabalho.

3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

O *lócus* deste trabalho de pesquisa é a Escola do Ensino Médio do Assentamento Califórnia (Extensão Centro de Ensino Dom Marcelino Bicego (CAIC), de Açailândia/MA), que está localizada às margens da BR-010, Km 1402, no Município de Açailândia/MA. Açailândia surgiu em 1958 com a criação da BR-010 e pertencia ao município de Imperatriz; e somente em 1981 se emancipou politicamente, vindo a se tornar um município. A atividade madeireira se destacou e a construção da Estrada de Ferro Carajás e da Ferrovia Norte Sul deram lugar a empresas siderúrgicas. A estimativa da população é de 113.121 pessoas. Possui 19 escolas do Ensino Médio, em que o número de matrículas no ano de 2020 foi de 4.864, e o número de docentes era de 296 (IBGE, 2020).

O Assentamento Califórnia situa-se às margens da BR-010 e existe desde 26 de março de 1996, quando o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem terra – MST juntamente com centenas de trabalhadores e trabalhadoras rurais oriundos da periferia dos Municípios de Açailândia, Imperatriz, São Francisco do Brejão, Buritucupu, Itinga, além de outras cidades do Maranhão, ocuparam o imóvel improdutivo denominado Fazenda Califórnia. Vale destacar que, no primeiro momento da ocupação, no dia 26 de março de 1996, havia 250 famílias, e estas sofreram um despejo; posteriormente, já no mês de junho de 1996, 850 famílias retornaram e permaneceram na terra, vindo a transformá-la definitivamente num assentamento de reforma agrária. Atualmente as famílias trabalham e produzem na agricultura e na pecuária, além do mel que é destaque na região, sobretudo, sob responsabilidade dos jovens (COSTA, 2020; CASTRO, 2020).

Figura 2 - Vista aérea da Comunidade do Assentamento Califórnia



Fonte: Google Earth, 2015.

A Comunidade é marcada por lutas que destacam a história açailandense. Sua ocupação ocorreu no período em que o Programa Grande Carajás (PGC)⁹ estava em pleno desenvolvimento. Mas, posteriormente serviu de base para instalação do setor siderúrgico na região. Teve ainda em seu entorno diversas plantações de eucalipto que, conforme promessa do projeto de Celulose do Maranhão (CELMAR)¹⁰, garantiria emprego e renda à região. Entretanto, houve mais problemas que benefícios, haja vista as indústrias de carvão que ocuparam lugar nas proximidades do assentamento (LOPES, 2015). Na atualidade, praticamente todos os imóveis rurais localizados no entorno do Assentamento Califórnia são de propriedade da Empresa Suzano Papel e Celulose S/A, que mantém o plantio e colheita de eucalipto para produção de celulose para exportação.

Figura 3 – Imagem da entrada do Assentamento Califórnia

⁹ O Decreto de Lei nº 1813, de 24 de novembro de 1980, instituiu o Programa Grande Carajás (PGC), para que uma área de 900.000 km, entre os estados do Pará, Tocantins, e Maranhão, fosse destinada a empresas nacionais e multinacionais para a extração de minério. O programa tinha como objetivo o desenvolvimento econômico e social dos estados do norte e nordeste (IHU, 2014).

¹⁰ “A CELMAR é formada a partir de um consórcio composto pelo grupo Risipar (Associação da Votorantim com a Ripasa), com 55% do capital; Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), com 30%; e a empresa japonesa Nissho Iwai Corporation, com 15%, com sede em Imperatriz/MA, marcando um novo modelo produtivo na Região Tocantina, o plantio da monocultura do Eucalipto” (NOGUEIRA, 2019, p. 8).



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

A Califórnia – como é carinhosamente chamado o Assentamento Califórnia, por todos que o conhecem – é, em sua maioria, formada por famílias de trabalhadores e trabalhadoras que vivem a partir do trabalho e da produção do campo. As famílias são oriundas de Municípios como o de Imperatriz/MA e o de Açailândia/MA, além de outras localidades, em menor número. Apesar das diversas lutas e conquistas históricas da Comunidade, organizada pelas primeiras famílias ocupantes e pelo MST, atualmente a maioria das famílias que moram e trabalham na Califórnia não possuem situação econômica e social confortável, que lhes permita prover todas as necessidades básicas, sobretudo pela ausência de políticas públicas de apoio, incentivo e crédito. Essa carência de políticas públicas a qualidade de vida das famílias.

Além de ter a produção agrícola e leiteira como a principal fonte de renda, parte das famílias também é beneficiada pelo único programa social do Governo Federal: o “Auxílio Brasil” – que substituiu o Programa anterior, “Bolsa Família”, e causou uma diminuição no número de beneficiários.

Quanto à organização, as famílias tem sido representadas por meio de Associações de Trabalhadores e Trabalhadoras, as quais têm um papel fundamental na promoção do relacionamento entre a Comunidade e o Poder Público, bem como efetivar a unidade de ação entre as famílias do Assentamento e a Escola, tendo sempre em vista a melhoria das condições de vida, de estrutura e de qualidade do

Assentamento. As associações promovem reuniões poucas vezes no ano, eventualmente realizam palestras, debates e eventos populares, e quase sempre esses debates servem para deliberar sobre assuntos internos da Comunidade, com pouca participação de jovens e, conseqüentemente, de educandos e educandas.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos que são educandos na única Escola do Assentamento – a Escola Municipal Antônio de Assis – são praticamente todos os residentes no Assentamento Califórnia. No entanto, a escola ainda atende crianças e jovens residentes em pequenas propriedades que se localizam nas proximidades do Assentamento.

A maioria das famílias reside na Comunidade, mas algumas moram em seus lotes de terra onde trabalham e produzem. Na Comunidade existem poucas casas que não são construídas de alvenaria, e todas as residências possuem energia elétrica e água encanada. Não há sistema de esgoto, sendo que é adotado nas residências o sistema de fossas e sumidouros, e o lixo é recolhido pela prefeitura a cada 08 (oito) dias, e é também queimado por algumas famílias no próprio quintal.

Existe sinal de telefonia celular na Comunidade, assim como o serviço de internet, por meio de fibra óptica.

O Assentamento possui ainda uma Igreja Católica, cuja Comunidade Cristã é denominada São José, e compõe a Paróquia Santa Luzia, com sede em Açailândia/MA. Além da igreja Católica, existe ainda um considerável número de igrejas evangélicas na Comunidade – são cerca de 05 (cinco) templos evangélicos, de grupos religiosos cristãos como: Assembleia de Deus e Igreja Maranata.

Figura 4 – Fachada da Igreja Católica do Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

A respeito dos serviços de saúde, depois de alguns anos sem receber qualquer tipo de atendimento médico pelo SUS – Sistema Único de Saúde, os assentados e assentadas mobilizaram-se por volta do ano de 1999, e reivindicaram do Poder Público Municipal serviços básicos de atendimento no posto de saúde da Comunidade, que já havia sido construído nos primeiros anos do Assentamento. Depois de muitas lutas, com a participação ativa do extinto Núcleo de Saúde, foi possível garantir na Comunidade alguns instrumentos básicos, uma auxiliar de enfermagem que atende diariamente, duas agentes comunitárias de saúde, e o atendimento médico, com o serviço de consultas, duas vezes por semana.

Em relação ao lazer e ao esporte, a Comunidade possui uma quadra poliesportiva coberta, um campo de futebol e uma praça com uma pequena academia ao ar livre. Muitos adultos frequentam as igrejas Católica e Evangélicas, e a maioria dos jovens joga futebol e futsal. Na Comunidade é muito comum também a realização de atividades festivas e de integração como: aniversário do assentamento, festas juninas, festejos religiosos e outros eventos significativos para os assentados e assentadas. Existe também muitos bares com características de clubes que tem servido de ponto de encontros e de eventos festivos, e onde se verifica um elevado consumo de bebidas alcoólicas.

Figura 5 – Quadra Poliesportiva do Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

A escola do Assentamento Califórnia, Escola Municipal Antônio de Assis, surgiu como uma das primeiras preocupações da Comunidade, ainda no ano de 1996. Assim, não bastava garantir moradia e terra para que as famílias pudessem viver e produzir com dignidade. A preocupação com a educação escolar das crianças do acampamento ensejou a criação de uma escola improvisada, na qual as professoras e os professores também eram acampados, trabalhando de forma voluntária, e convivendo na mesma realidade que os alunos, numa dura e desafiante luta pelo direito a terra. No início, a escola se resumia a apenas uma turma de alunos, estudantes de séries diferentes.

Figura 6 – Fachada da Escola Municipal Antônio de Assis, no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Figura 7 – Atividade da Escola Municipal Antônio de Assis com educandos/as



Fonte: Acervo EMAA, 2015.

O nome da Escola é uma homenagem a um trabalhador rural acampado que perdeu a vida num acidente com arma de fogo, quando fazia, juntamente com outros

trabalhadores, a segurança do acampamento, que também era localizado às margens da BR-010. Antônio de Assis era um dos acampados que defenderam a criação da escola desde o primeiro ano de acampamento, para que os filhos de acampados não ficassem sem escola e sem estudo por conta da permanência das famílias na luta pela terra. Além disso, a morte de Antônio de Assis gerou grande comoção de toda a Comunidade, e esses fatores levaram a Comunidade a dar o nome desse trabalhador à escola do acampamento, que mais tarde se tornaria o Assentamento Califórnia.

Mas não bastou ter criado a escola. Foi preciso pensar num modelo de educação que tratasse das necessidades das famílias camponesas presentes no Assentamento Califórnia, que desse sentido a luta e que servisse também de espaço político-ideológico capaz de contribuir com a construção de uma sociedade melhor, e que valorizasse as experiências daquela realidade comunitária, e que falasse de luta por dignidade, escancarando para os alunos qual o significado da presença de todos eles ali.

Da mesma forma, os espaços de formação de educadores e educadoras se constituíam em ambientes de trocas de experiências, permitindo a disseminação de práticas surgidas nos contextos de outros educadores e educadoras, de outras áreas de acampamentos e assentamentos de todo o estado do Maranhão, e até mesmo de fora do estado¹¹. O Setor de Educação do MST contribuiu com toda a organicidade e apoio pedagógico da Escola Antônio de Assis, e historicamente sempre esteve presente nas discussões mais relevantes da escola e da Comunidade, além de contribuir na organização das famílias de trabalhadores, rumo a conquista da terra.

O MST defende a importância da luta para que o campo seja um ambiente de oportunidades, de forma a permitir que todos se vejam como sujeitos sociais, que produzem cultura, por meio de uma educação que estimule a capacidade de reflexão da realidade e o questionamento, refletindo

(...) um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação. Está

¹¹ Iane Maria Costa e Maria José eram educadoras da Escola Antônio de Assis, no ano de 1997, no então Acampamento Califórnia, e participaram do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília/DF, entre os dias 28 a 31 de julho de 1997.

afirmado também que esse processo é educativo constituindo-se com um movimento sociocultural, cujo centro motriz está no processo de formação do sujeito sem-terra, que também se produz como um sujeito cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produz e reproduz um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera, consolida e projeta valores, princípios, convicções, e também um determinado jeito de conceber as relações sociais (CALDART, 2012, p. 226).

Deste modo, se percebe o compromisso com a organização do espaço da Escola Municipal Antônio de Assis, pelo menos até o ano de 2006, quando a Comunidade passou por um forte processo regressivo de mudança, em que inúmeras famílias fundadoras do Assentamento deixaram as terras que ocupavam para viverem em outros lugares, e deram lugar a outros habitantes que nada conheciam sobre a história da Comunidade e suas lutas até ali. Esse processo contribuiu para alterar profundamente o comportamento da Comunidade em relação ao MST e aos princípios organizativos historicamente presentes, que foram se perdendo nos anos seguintes.

O arrefecimento da presença do MST no Assentamento Califórnia, a exemplo de inúmeras outras áreas de assentamento, também ajudou a consolidar um tempo de banalização da luta e da organicidade da produção, da saúde, da educação e das famílias em torno de um objetivo comunitário e de resistência camponesa, assim como dos objetivos de transformação da sociedade, como proposto historicamente pelo MST e pelos demais movimentos sociais do campo. Assim, ganhou lugar na Escola Municipal Antônio de Assis, uma educação muito menos comprometida com a pedagogia da luta social, voltada para os interesses e necessidades do campo, e que já não vê mais a escola como lugar de luta pela transformação da realidade e ambiente de formação permanente.

3.3 A Roda de Conversa como procedimento e instrumento de rigor metodológico partir do Círculo de Cultura freireano

O presente trabalho consistiu na realização de práticas educativas com educandos/as do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia-MA, numa perspectiva interdisciplinar em Direitos Humanos, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire e pela pedagogia dos movimentos sociais do campo, a partir da realização de rodas de conversa com os Círculos de Cultura.

A respeito da Roda de Conversa, é “possível lembrar de encontros de família, ao redor da mesa, ou até das reuniões pedagógicas na escola, onde os participantes sentam em círculo para discutir sobre uma pauta predeterminada” (BERTOLDO, 2018, p. 18). No entanto, a Roda de Conversa passou a ser utilizada e entendida como método participativo de pesquisa marcada pelo compartilhamento de experiências e reflexões, ou seja:

A Roda de Conversa passou a ser entendida e utilizada como uma metodologia participativa em que se propõe partilhar experiências e desenvolver reflexões. Muito utilizada em intervenções comunitárias, seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da saúde e da educação. Seu fundamento metodológico se baseia nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo como principal objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes ponderem acerca do cotidiano, considerando sua relação com o mundo, com o trabalho e com seus projetos de vida (BERTOLDO, 2018, p. 18).

A proposta metodológica das Rodas de Conversa, no Brasil, está intimamente ligada a ideia dos Círculos de Cultura, compreendida por Paulo Freire (1921-1997), sobretudo por basear-se no diálogo, na participação, nos temas geradores a serem debatidos que partem da própria realidade dos sujeitos envolvidos, tendo em vista a horizontalidade dos saberes no espaço de circulação de ideias.

As práticas de alfabetização de jovens e adultos, denominadas de Círculos de Cultura, surgidos na década de 1950, no estado de Pernambuco, a partir do trabalho de Paulo Freire, inspiraram as experiências de Roda de Conversa. Os Círculos de Cultura têm como ponto de partida o diálogo e a criticidade, os conteúdos a serem estudados escolhidos pelos participantes, o que lhes conferia liberdade, autonomia, participação e incentivo, além da compreensão das temáticas estudadas que lhes despertava interesse. Na percepção de Freire (1974), esse trabalho de envolvimento dos participantes atribui sentido à prática educativa, que somente ganha efetividade e se torna eficaz mediante a participação livre e crítica dos educandos/as.

O objetivo dos Círculos de Cultura se resumia em alfabetizar jovens e adultos de forma rápida, possibilitando aos educandos a “leitura do mundo”, e previa a formação de mais de 5 milhões de educandos em todo o Brasil, através da formação de 20 mil Círculos de Cultura (SCOCUGLIA, 1999). Freire (1974) ressalta que na dinâmica dos Círculos de Cultura, a figura do professor dava lugar ao Coordenador de Debates, no lugar da aula meramente expositiva, o diálogo era estimulado, o aluno

se tornava o participante do grupo, e a programação “reduzida” e “codificada” dava lugar às unidades de aprendizagem.

Em Freire (1994) o diálogo é uma relação democrática, uma verdadeira exigência da própria natureza humana, que possibilita a escuta, a compreensão do outro, e possibilita as experiências de solidariedade, o respeito às diferenças, a compreensão dos problemas sociais e as formas de superá-los, assumindo, por isso mesmo, um caráter ético e prático. E nessa perspectiva, a prática educativa dialógica e democrática cria condições para o estabelecimento de ações concretas que permitem a participação ativa do outro no processo de aprendizagem.

Com o olhar característico de suas abordagens, Freire (2015) entende que o diálogo, enquanto princípio metodológico constitui bem mais que uma mera conversa. O autor desenvolveu uma substantivação científica na experiência dialógica, para a construção de curiosidade epistemológica onde a reflexão crítica implicada pelo diálogo e a sua preocupação com o aprender mediam essa comunicação provocadora e desafiadora entre os sujeitos. Ao tratar sobre o seu trabalho com a dialogicidade, Freire (2015, p. 92) alerta para a necessidade de se “tomar distância epistemológica” em relação ao objeto do qual resultou a sua “aproximação”, por meio de um “cerco epistemológico”, que permite uma melhor apropriação da “substantividade do objeto” que, por sua vez, permitirá compreender a sua razão de ser.

O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No “cerco epistemológico” procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser. É assim que trabalharei agora a questão da dialogicidade. Desta forma, em lugar de partir da descrição do perfil do conceito de dialogicidade, começarei por procurar compreender o em que se funda ela, a dialogicidade, o que é que a faz ser não pura tática de sujeitos “espertos” para alcançar eficácia, mas exigência estratégica. Daí que não possa também ser entendida e usada como instrumento criado e trazido de fora pelo educador ou educadora, às vezes, em coerência com sua opção política (FREIRE, 2015, p. 92).

Deste modo, Freire (2015) explica que a dialogicidade não pode ser entendida como um instrumento utilizado pelo educador com o propósito de conferir coerência a uma opção política que este detenha, mas como uma opção democrática do educador. À base dessa distinção, entendemos que não existe comunicação sem diálogo e que a comunicação é uma condição fundamental na vida e na atmosfera escolar. Também fica evidenciada a preocupação de Freire (2015) com a crescente distância entre a

prática educativa e a curiosidade¹² epistemológica, pois a prática educativa reduzida a mera técnica traduz uma curiosidade ingênua, que não alcança uma posição científica diante do mundo, já que o puro “treinamento” de pessoas para que se adaptem a sua realidade pré-estabelecida sem protestar e/ou esboçar uma ação modificadora sobre ela, é tarefa muito mais fácil. O protesto e o desassossego tecem verdades, agitam e provocam uma movimentação contra a ordem, quebrando o silêncio que produz essa ordem.

Neste diapasão, a partir da interpelação de Freire (2015, p. 94-96), a atividade gnosiológica não existe sem a curiosidade que “nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada”. E a dialogicidade constitui “prática fundamental e exigência epistemológica”, em contraposição a uma “prática educativa bancária”:

O importante é deixar claro não ser a curiosidade espontânea ou desarmada a que viabiliza a tomada de distância epistemológica do objeto com que dele nos “aproximamos” para conhecê-lo. Isto é tarefa da curiosidade epistemológica. É esta que, superando a curiosidade ingênua, se faz mais metodicamente rigorosa. É esta rigorosidade metódica na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do *senso comum* para o do conhecimento científico (FREIRE, 2015, p. 96).

Com essas considerações, Freire (2015, p. 96-97) explica que a rigorosidade do conhecimento científico se acha no método de aproximação do objeto, possibilitando uma maior “exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica”. E, assim, deve ser reconhecida “a importância do papel da *curiosidade epistemológica* na prática educativa progressista que, sem ela, se deteriora e se perde”, enquanto prática de natureza gnosiológica. Por sua vez, a curiosidade epistemológica pressupõe a experiência do diálogo, a dialogicidade.

Na articulação desses temas, Freire (2015, p. 96) pontua ainda que, a curiosidade epistemológica permite uma reflexão teórica sobre a prática sem a mudança física do contexto teórico para o concreto, ressaltando que o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço, mas sim a “postura da mente”, permitindo a conversão de “um *momento* do contexto concreto em momento teórico”.

¹² Nesse sentido, Freire (2015, p. 94) destaca o elemento da curiosidade como “uma espécie de *abertura* à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser *estimulado* ou *desafiado*”. A esse propósito, o autor afirma que a curiosidade superficial, espontânea e ingênua, que se desenvolve no domínio da cotidianidade, carece de rigor metódico.

Sintetizada essa posição, os Círculos de Cultura tratam de prática educativa “desocultadora de verdades escondidas e não alienante” (FREIRE, 2015, p. 97), que tem como ponto de partida o contexto social dos educandos e educadores e suas situações existenciais, de onde emergem palavras no diálogo crítico travado entre os sujeitos envolvidos, num processo epistemológico, desvelador, conscientizador e de rigor metodológico.

Das adaptações ocorridas a partir da ideia de Círculo de Cultura emergiram outros métodos, dentre eles a Roda de Conversa. No Brasil, um dos primeiros registros da Roda de Conversa enquanto método de ensino e pesquisa tem seu marco com a publicação do livro *A Roda e o Registro, uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*, de autoria de Cecília Waschauer¹³, que destacou o uso e o registro da Roda de Conversa no ambiente da sala de aula. A partir de então, a Roda de Conversa passou a ser entendida e praticada enquanto uma metodologia participativa que tem o propósito de partilhar experiências e desenvolver a reflexão coletiva e individual.

As colocações de cada participante da Roda de Conversa surgem a partir da interação de um sujeito com os demais, num exercício de discordâncias, mas também complementações. As repercussões coletivas das Rodas de Conversas promovem a desconstrução, construção e reconstrução de conceitos e compreensões por meio do diálogo. A esse propósito, a Roda de Conversa é definida no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, da seguinte forma:

[...] a Roda de conversa é o momento privilegiado do diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na Roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na Roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

¹³ Mestre e doutora em Educação pela USP. Trabalhou da educação infantil à universidade pública e atuou na coordenação e formação de professores em várias instituições no Brasil. Deu aulas em cursos de mestrado e conferências em universidades de Portugal, França e Suíça, apresentando o resultado de suas pesquisas e das práticas com a metodologia Roda & Registro.

Corroborando com esse entendimento, Warschauer (1993, p. 103), define que as Rodas de Conversas sejam “uma reunião de indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica, mas sejam atravessados por diversos significados que um tema desperta”.

Nesse sentido, a Roda de Conversa pode ser definida como um espaço de formação, de troca e construção de conhecimentos, de partilha, de confraternização, de desabafo, de mudança de caminhos, de opiniões, e como uma forma de produzir dados, ricos em conteúdo e significado para a pesquisa educacional, em que a interação entre os participantes é o seu ponto forte.

Quando utilizada como instrumento de pesquisa, a Roda de Conversa, também, traduz um ambiente propício ao diálogo, um espaço singular de partilha, vez que pressupõe um relevante exercício de escuta e de fala, com diversos interlocutores, e a comunicação de cada sujeito é construída por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior, compreendendo e refletindo com mais profundidade, no sentido de partilha (MOURA; LIMA, 2014), que sempre gera uma resultante a partir do tema gerado, debatido, refletido e ressignificado.

No campo da pesquisa acadêmica, a Roda de Conversa restou caracterizada “como uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (BERTOLDO, 2018, p. 20).

Desse modo, a Roda de Conversa consiste em um processo de participação coletiva de debate a respeito de determinada temática, possibilitando o diálogo e a aprendizagem entre os sujeitos. As Rodas de Conversa, além de apresentarem-se como uma técnica de socialização de saberes a partir do diálogo, constituem um instrumento de produção de dados da pesquisa interventiva, de maneira coletiva, e um instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico (MELO; CRUZ, 2014).

A história se faz e se descreve a partir do apontamento de espaços e delimitação de acontecimentos, em que os personagens definem lugares e suas ações. Nesse propósito, a Roda de Conversa traduz uma forma de produção de dados que tem o pesquisador como sujeito da pesquisa por meio da participação no processo

dialógico, e ainda produtor de dados para discussão. Tratar a Roda de Conversa como instrumento de trabalho na pesquisa e de rigorosidade científica implica a sua distinção como método de natureza qualitativa, uma vez que as “experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola podem constituir objecto de estudo”, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 16).

Moura e Lima (2014) esclarecem que a Roda de Conversa se caracteriza como um instrumento de partilha de experiências e do desencadeamento de reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, por meio dos diálogos, da observação e da reflexão. Já, quanto a pesquisa qualitativa, esta abrange os aspectos da linguagem e das relações sociais, adentrando o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que exigem critérios de observação e análise, em que se permite desvendar, bem como construir sentidos e significações.

Nesse sentido, o trabalho a partir das narrativas e diálogos proporcionados pelo método da Roda de Conversa evidencia-se como um estudo em que o pesquisador dialoga atentamente, junto aos sujeitos e procura compreender as categorias que emergem das falas e debates no decorrer do trabalho de pesquisa. Por constituir um processo de construção coletiva, o sujeito da pesquisa nunca narra sozinho, mas sempre reproduz discursos e memórias de outras pessoas, associando essas falas à sua no exercício de narração, rememoração e socialização.

Entendemos que as informações produzidas nesse contexto são de natureza qualitativa, vez que as narrativas expostas nas Rodas de Conversa são discursos referentes a determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação, *a priori*, de se estabelecer consenso, provocando o debate e a controvérsia.

Em razão de sua característica interacional e dialógica (entre pesquisador e sujeitos da pesquisa), a técnica da Roda de Conversa possui, também, a qualidade de entrevista de grupo, constituindo-se num instrumento de compreensão do processo de organização de determinada realidade social por um grupo específico. No entanto, Gatti (2005) adverte para alguns cuidados metodológicos a serem assumidos pelo pesquisador, tais como: a manutenção do foco no assunto pautado; manter um clima aberto às discussões; estabelecer confiança para que os sujeitos da pesquisa sintam-se a vontade ao expressar suas opiniões e pontos de vista.

Também, devemos salientar, que a Roda de Conversa intenciona a construção de novas possibilidades de pesquisa, participação, pensamento, reflexão, ação, resgate, percepção e intervenção na realidade. Deveras, é um mecanismo que possibilita a aproximação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, tendo em vista um movimento prático que intervém na realidade dos sujeitos de forma colaborativa, e favorecendo resultados pertinentes à pesquisa.

Assim, o trabalho com as Rodas de Conversa destaca-se como uma técnica investigativa em que o pesquisador procura compreender as categorias que emergem do diálogo, experiências dos sujeitos envolvidos, nos debates e ações coletivas. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender, a partir dos pontos de vista subjetivos, do exercício da memória e da verificação de trajetórias, que permitem articular, presente passado e futuro. Por essa razão, a escolha do eixo temático do diálogo em cada roda deve proporcionar que a conversa flua com naturalidade, buscando os dados advindos da memória coletiva, mas também as memórias individuais. Enfim, a Roda de Conversa conduz a pesquisa e torna possível a compreensão de dados que só conseguem ser despertados por meio do diálogo e da partilha, e que se estabelece como um relevante instrumento da pesquisa de caráter qualitativo, que valoriza o espaço do diálogo, da reflexão e transformação da realidade trabalhada.

A Roda de Conversa – a exemplo dos Círculos de Cultura compreendido por Paulo Freire – constitui-se em instrumento de produção de dados *in locu* da vivência socializada na pesquisa, levando em consideração as experiências de vida, pensamentos e linguagens oralizadas, dentre outras variáveis. Assim, permite o estabelecimento de condições adequadas para a pesquisa de caráter qualitativo, com a naturalização e espontaneidade dos diálogos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, focados em temáticas relacionadas as demandas dos sujeitos da pesquisa.

Com efeito, o conteúdo obtido de forma interacional a partir da metodologia das Rodas de Conversa possui caráter autêntico e original, e desperta a memória (individual e coletiva), que conduz à reflexão para possíveis mudanças. O método da Roda de Conversa torna possível o aparecimento e a compreensão de informações/dados que dificilmente viria à tona sem o adequado despertar do interesse pelo diálogo e a partilha entre sujeitos envolvidos.

De tal sorte, os círculos de cultura, enquanto instrumento que exige um rigor metodológico de pesquisa qualitativa em educação, assumem um papel imprescindível no trabalho de construção de dados científicos, oferecendo riqueza de detalhes, além do devido compromisso com a realidade e colaboração para ressignificações do espaço escolar, da comunidade e dos sujeitos envolvidos.

3.4 Relatos dos Círculos de Cultura (Rodas de Conversa)

1ª roda de conversa com educando/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia – realizada no dia 30/11/2021

O Círculo de Cultura teve seu primeiro momento, de maneira presencial, com a apresentação da finalidade da pesquisa, os objetivos almejados, a metodologia de trabalho, bem como a própria proposta dos círculos de cultura freireanos. Também, apresentei um resumo sobre a vida e obra de Paulo Freire, sobre a educação popular e a contribuição dos círculos de cultura para a educação brasileira. Além desse momento, apresentei a minha história de vida dentro da Comunidade do Assentamento Califórnia, como assentado, educador, militante dos movimentos sociais e advogado. Após essa apresentação, todos os participantes também se apresentaram.

Figura 8 – Momento do primeiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

O termo “Círculos de Cultura” chamou muita atenção dos participantes, especialmente dos educandos, gerando algumas indagações, como a de Geovana, que perguntou: “Por que Paulo Freire escolheu esse nome ao invés de aula ou reunião? Se eles estavam conversando e aprendendo, por que chamavam assim?”. No mesmo sentido foi a pergunta da educanda Luciana, “qual a diferença?”.

O Professor Fábio falou aos educandos sobre o que entendia por Círculo de Cultura: “entendo que os Círculos de Cultura são um método de alfabetização que Paulo freire utilizou para alfabetizar jovens e adultos no intervalo de poucos dias”. E Júnior (Júnior) acrescentou que “os Círculos de Cultura são espaços onde se ensina e se aprende de forma mútua, por meio do diálogo, da experiência de vida, do respeito, da participação, e é um método em que se constrói o conhecimento de forma coletiva”.

Os diálogos tiveram continuidade com José Luís, que é deficiente físico (cadeirante), filho de assentados, militante do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST e do Partido dos Trabalhadores – PT. José Luís apresentou um breve histórico da luta pela terra na região e do processo de luta e resistência de centenas de famílias que fundaram o Assentamento Califórnia, no ano de 1996. Em sua intervenção, José Luís explicou que:

Só estamos aqui neste momento devido a luta pela terra, a participação ativa e a resistência das famílias Sem Terra organizadas pelo MST no final da década de 90. Esse processo de luta teve como objetivo também a criação

de oportunidades de trabalho e renda dignos no Assentamento Califórnia (José Luís, 2022).

O passo seguinte, o diálogo nas rodas de conversa apontou para o universo temático da Comunidade, e abordou essencialmente a vivência dos educandos no Assentamento Califórnia, o que gerou muitas críticas por parte dos educandos, quanto à realidade vivida no assentamento, chegando ao ponto de muitos declararem uma indisposição até mesmo em falar sobre a Comunidade. Nesse sentido, a educanda Geovana, interveio mais uma vez para dizer: “não faço a mínima questão de falar sobre a Califórnia. Daqui eu não ‘tiro’ nada de bom. Eu não gosto daqui! É péssimo, e eu queria muito ir embora deste lugar!”.

Outros educandos, como Luciana e Lorena reforçaram a insatisfação da colega: “Aqui não é mesmo um lugar bom. Não acontece nada aqui, e o melhor momento que eu tenho é quando venho pra escola. Só isso!”, disse Luciana. Em seguida, Lorena corroborou dizendo: “A Califórnia não é lugar para jovens porque não tem lugar pra gente”. Os demais colegas de turma também expressaram suas insatisfações com o cotidiano da Comunidade por meio de gestos de confirmação, na medida em que Geovana, Luciana e Lorena estavam falando.

Nesse momento, a maioria dos educandos que estavam participando da roda de conversa manteve-se em silêncio, mas a expressão de cada um demonstrou que estavam concordando com a intervenção das colegas. Durante a roda de conversa ficou muito evidente que os educandos têm dificuldade de se encontrar na realidade do Assentamento Califórnia, de modo que o Assentamento não significa para eles um lugar apropriado para se realizarem pessoal e profissionalmente, ou para se desenvolverem.

Ainda, focado no primeiro diálogo, ocorrido em sala de aula, com os/as educandos/as e educadores/as, as percepções iniciais e destaques apresentados pelos/as participantes no decorrer da Roda de Conversa versaram sobre a ausência de oportunidades de trabalho e de renda no assentamento Califórnia, assim como, o pouco incentivo e preparação dos jovens para serem inseridos no mercado de trabalho.

Evidenciamos, então, a primeira situação-problema-desafio colocado, a partir da preocupação dos/as educandos/as com o que chamaram de “falta de emprego” e “falta de oportunidades”. Lorena afirmou que não conhece qualquer tipo de vocação

profissional que desperte seu interesse no Assentamento. Segundo a educanda, “quem não dá duro na roça, sobrevive com pequenos comércios, e todos ganham muito pouco ou quase nada. No final disso tudo, muitos jovens não se interessam em estudar, caem na bebida e começam a usar drogas”.

Luciana falou sobre a precariedade do ensino e das práticas educativas implementadas na escola do Assentamento, nos níveis fundamental e médio. Para Luciana,

O ensino no Assentamento é fraco e não incentiva os alunos a ficarem na escola. Além disso, a pandemia piorou essa situação, pois os professores estavam apenas passando atividades e os alunos fingindo que estavam estudando. Ninguém aprendeu nada, mas passou de ano (Luciana, 2022).

Finalmente, foi apresentado no encontro o resultado da investigação temática diante da realidade dos/as educandos/as e educadores/as do ensino médio na Comunidade, por meio da observação da rotina do aludido ambiente escolar e da rotina da Comunidade no decorrer dos meses de setembro e de outubro de 2021, que fez surgir 04 (quatro) eixos temáticos obtidos a partir do contexto social e da vivência dos educandos no Assentamento Califórnia: **1)** História da Comunidade, **2)** Cultura local, **3)** Direitos reclamados pelos/as assentados/as, e **4)** desafios impostos pela pandemia.

Após a apresentação dos eixos temáticos, o diálogo seguiu com muita dificuldade, pois poucos educandos estavam dispostos a falar. A partir da provocação dos professores e com certo esforço por parte de alguns participantes, foram levantadas, entre os educandos, educadores e pessoas da comunidade que participaram da roda de conversa as seguintes palavras geradoras: **1)** Empreendedorismo, **2)** Conhecimento, **3)** Respeito, **4)** Terra, **5)** Ansiedade, **6)** Desarmamento e **7)** Comunicação. Esse conjunto de palavras foi definido por todos os participantes da roda de conversa, momento em que se definiu também que todas as palavras seriam distribuídas para discussão no decorrer de 04 (quatro) encontros de roda de conversa, iniciando-se pela palavra geradora: “Empreendedorismo”.

A palavra geradora “Empreendedorismo” foi sugerida, inicialmente, pela educanda Lorena, que justificou a escolha afirmando que “gostaria muito de saber mais sobre o tema e o próprio significado de empreendedorismo, e se essa palavra tem a ver com a área em que ela pretende se formar, que é administração”. No mesmo

momento, todos os demais educandos concordaram em dialogar inicialmente sobre a palavra “Empreendedorismo”.

Iniciada a roda de conversa sobre a referida palavra geradora, utilizamos como material facilitador do debate o vídeo de curta metragem: “Você sabe o que é Empreendedorismo?”¹⁴, que oferece elementos mínimos sobre o surgimento e a compreensão do tema de uma forma geral, e tem a duração de 03min 28s (três minutos e vinte e oito segundos).

Após a apresentação do vídeo, a grande maioria dos educandos permaneceu em silêncio e não manifestou qualquer reação sobre o material apresentado. Os professores Fábio Sousa Santos (Prof. Fábio) e Antônio Francisco Almeida (Prof. Francisco) imediatamente insistiram para que os educandos/as fizessem intervenções e tentaram provocar a participação deles, dizendo: “Pronto gente, o vídeo já foi mostrado, vocês não desejam comentar nada sobre o vídeo?”.

O Prof. Fábio disse aos alunos que ele iria fazer um comentário inicial sobre o vídeo e, em seguida, ia aguardar que os alunos participassem, da mesma forma. O professor faz a sua participação comentando que:

O empreendedorismo, conforme o vídeo significa transformar ideias em oportunidades de negócio, e que nem sempre um empreendedor é o dono de um negócio ou de uma empresa, podendo se resumir a uma atividade lucrativa de forma autônoma e independente (Prof. Fábio, 2022).

A discussão sobre o tema continuou com provocações aos educandos, por meio de perguntas “disparadoras” do debate, feitas pelos professores, como: será que existe empreendedorismo no Assentamento Califórnia? A maioria dos educandos apresentou respostas negativas, como: “Não sei!”. E outros responderam que não conseguiam entender como o empreendedorismo poderia existir no Assentamento.

Figura 9 – Momento do primeiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia

¹⁴ FABBRINI, Giovanna. Você sabe o que é empreendedorismo? Youtube, 10 jun. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24lyMv6BrbY>. Acesso em: 30 nov. 2021.



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

A educanda Lorena, que havia levantado essa palavra geradora, comentou que “esse tema tem tudo a ver com o que eu penso em fazer no futuro, que é me formar em administração e abrir um negócio”. Perguntada se deseja abrir esse futuro negócio no Assentamento, Lorena respondeu que “depende”, e acrescentou que “se eu resolver abrir algum comércio e valer a pena abrir na Califórnia, pode até ser aqui”. Em seguida, Geovana fez uma rápida intervenção afirmando que, “eu não acredito que uma empresa ou mais um comércio (de secos e molhados) dê certo aqui na Califórnia”.

Júnior perguntou aos educandos o que eles entendem por “Direito” e qual a relação do direito com a ideia de empreendedorismo. Giovana afirmou que não entende de direito, mas acredita que “é aquilo que todos os seres humanos têm, e que devem lutar por eles”. Lorena pontuou que “todos tem o direito de ser empreendedores e de abrir o seu negócio”, indicando aquilo que entende como a relação existente entre Direito e empreendedorismo.

Figura 10 – Momento do primeiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Dando sequência à roda de conversa, Júnior afirmou que direitos, leis e normas, assim como, os direitos humanos são construções sociais e que resultam da forma como cada sociedade se organiza, bem como os interesses e a disputa de poder envolvidos. Em relação ao Brasil, o nosso sistema de direitos possui inúmeras normas escritas que contemplam a dignidade humana, no entanto há pouca aplicação desses direitos, e esses processos de aplicação do direito são marcados por desigualdades econômicas, sociais, discriminação cultural, e privilégios a pequenos grupos que detém o poder político e econômico. Direito pode ser entendido também como um conjunto de normas jurídicas criadas por processos históricos de luta e afirmação social, e muitas vezes esses direitos são transformados em atos formais (leis, normas etc.) pelos poderes legislativo e executivo. Outras vezes esses direitos reivindicados pelos povos e pelos movimentos sociais não são efetivados.

Júnior explicou que o direito não se faz sem luta. O direito só representa justiça por meio da luta popular e da sua aplicação condizente com os anseios da sociedade. O direito a educação, por exemplo, não se efetiva na medida em que os povos do campo não recebem a educação que necessitam ter e que desejam construir, assim como uma escola com estrutura digna, e que é nosso direito ter uma educação que faça sentido para nós, e que essa mesma educação tenha o propósito de transformar

e de ser transformada. A luta constante pela Educação do Campo é uma das formas de garantir esse direito, concluiu Júnior.

O Prof. Francisco contribuiu com a roda de conversa explicando que:

O empreendedorismo é um direito de todos nós, por que empreender é desempenhar uma atividade de desenvolvimento individual e coletivo, e colabora com a economia do País, ao mesmo tempo, que representa uma possibilidade de realização social do indivíduo (Prof. Francisco, 2022).

A educanda Luciana concordou com a reflexão do Prof. Francisco e acrescentou que “existem várias possibilidades de empreendedorismo na Califórnia, e que muitas já acontecem com a produção de hortaliças, animais, leite, comércio de alimentos, etc.”.

Júnior finalizou a roda de conversa reforçando que: “o encontro foi muito proveitoso e que este foi apenas o primeiro de outros tantos que ainda teremos, e que teremos tempo e possibilidade de participar, ensinar, aprender, transformar e nos transformar”. Também, reforçou que o nosso grande objetivo é que os educandos e educandas possam contribuir com a sua própria formação, numa dinâmica de trocas, respeitando e valorizando os saberes que são produzidos pelos sujeitos, na construção de diálogos educativos e transformadores, de forma coletiva, por meio da Educação Popular. Em seguida, foi encaminhado com os educandos/as e educadores/as que as palavras geradoras a serem trabalhadas no próximo encontro serão: “Conhecimento” e “Respeito”.

2ª roda de conversa com educando/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia – realizada no dia 07/12/2021

Conforme ficou definido no primeiro encontro as palavras geradoras “Conhecimento” e Respeito” deram seguimento ao segundo Círculos de Cultura. O segundo encontro dos Círculos de Cultura foi iniciado com a exibição de um vídeo curta metragem, que tem como título: “O que é Conhecimento?”, disponível na plataforma virtual de vídeos, You Tube, com duração de 03min32s (três minutos e trinta e dois segundos). O vídeo serviu como elemento disparador do debate em torno

da palavra geradora “Conhecimento” e ajudou muito na reflexão dentro do Círculo de Cultura.

José Luís, mais uma vez estava presente no encontro e iniciou as falas pontuando que “a palavra conhecimento significa aprender e entender alguma coisa e pode surgir a partir das nossas experiências”. Também, continuou a sua intervenção afirmando que “conhecer também é um direito nosso. Todos nós temos direito ao conhecimento”. Ele chamou atenção para o fato de a Comunidade do Assentamento Califórnia ter lutado no final da década de 1990 para garantir a construção do prédio da Escola Municipal Antônio de Assis, bem como para garantir a contratação de professores da própria comunidade para trabalharem na sala de aula com as crianças, jovens e adultos do Assentamento, por conhecerem a realidade ali vivida, as condições de vida de cada família e de cada aluno e as dificuldades escolares destes.

Figura 11 – Segundo círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Em seguida, Geovana afirmou que “o conhecimento é algo que nos faz entender as coisas e não sermos enganados ou sermos massa de manobra”. Diante da fala de Geovana surgiu um pequeno debate sobre a última eleição para presidente no Brasil e a escolha do eleitorado que, em sua maioria, elegeu o atual presidente da república no ano de 2018. Para alguns dos educandos/as, a escolha do atual presidente foi um grande erro e que teria sido ocasionado pelo desconhecimento da maioria da população, que decidiu o voto por influência de discursos de ódio e de um suposto combate a corrupção.

Lorena frisou em sua fala que “conhecer não significa ser dono da verdade, e o conhecimento deve servir para melhorar a vida das pessoas”. Nesse momento levantou-se a questão dos estudantes do Assentamento que concluíram a graduação, especialmente aqueles e aquelas que se formaram em turmas do PRONERA em cursos como: agronomia, pedagogia, direito, letras, comunicação social, serviço social e ciências agrárias, e se discutiu um pouco sobre a contribuição desses graduados na Comunidade, após o término do curso.

José Luís reforçou que todos os assentados e assentadas que concluíram cursos de graduação, pelo PRONERA ou não, tem um papel importante na comunidade, e ainda tem muito mais para aprender com ela. Pontua José Luís:

A nossa tarefa enquanto sujeitos pertencentes a esta Comunidade e à luta pela terra não se encerra com uma formação superior. A partir do momento em que nos formamos, iniciamos uma nova tarefa dentro da luta e da Comunidade e temos muito mais possibilidades de aprender com o Assentamento (José Luís, 2022).

No Assentamento Califórnia vivem dezenas de assentados e assentadas que cursaram uma graduação em universidades federais, por meio da parceria das instituições de ensino com o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, e outra parte de graduados que se formaram em outras instituições de ensino público e particular. Essas parcerias foram possíveis por meio da luta dos movimentos sociais, sobretudo o MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, desde o final da década de 1990, em todo o Brasil.

O PRONERA tem como um de seus objetivos a qualificação profissional de assentados e assentadas da Reforma Agrária para contribuírem com o conhecimento técnico e acadêmico para os povos do campo, e com o desenvolvimento dos assentamentos, comunidades de camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e outros.

As falas sobre a palavra geradora “Conhecimento” continuaram, e alguns educandos/as contaram sobre a sua vontade de estudar numa universidade e se formar. Júnior perguntou para todos os educandos e educandas presentes no encontro: “qual o curso universitário em que cada um de vocês deseja se formar?” e, prontamente, Luciana respondeu que deseja se formar em direito, pois pretende ser advogada e ter uma boa remuneração para dar melhores condições de vida para a sua família.

O educando Ryan respondeu que deseja cursar engenharia da computação, porque pretende atuar no mercado de tecnologia da informação, fora do Assentamento. Geovana disse que pretende cursar medicina, e Lorena expressou o seu desejo de cursar administração: “quero me formar em administração e também quero abrir um negócio, ou um comércio, para viver por conta própria e dignamente”, disse Lorena. A ampla maioria dos educandos/as preferiu não responder sobre qual curso universitário deseja fazer, e alguns expressaram que não tem pretensão de entrar na universidade. Foi o caso do educando Thiago, que informou que sonha em ser técnico de time de futebol.

Mesmo diante do silêncio por parte de muitos dos educandos/as, foi perceptível que muitos não se decidiram ainda sobre seu futuro dentro ou fora da escola/universidade, e ficou claro também que alguns educandos não conseguem dialogar sobre esse assunto por não nutrirem qualquer interesse em ingressar no ensino universitário. Emanuela disse que conta com poucas pessoas para conversar com ela sobre esse assunto, e que tem pensado muito pouco sobre “continuar os estudos”.

Após esse momento, Júnior perguntou: “o conhecimento é adquirido apenas na escola e na universidade?”, em resposta, a educanda Lorena foi incisiva ao dizer que “existem vários tipos de conhecimento. Esse conhecimento que conseguimos na escola é apenas um deles. Eu aprendi muito mais coisas fora da escola do que aqui dentro”. Outros educandos/as concordaram com Lorena, e Geovana reforçou dizendo que “o ser humano depende do conhecimento para viver”.

José Luís contribuiu afirmando que o conhecimento também é um direito e deve ser reclamado por todos e todas nós, e vai muito além da educação escolar, do ensino universitário. Citou ainda a célebre frase de José Martí (político revolucionário, intelectual, jornalista, filósofo, e poeta de origem cubana, criador do Partido Revolucionário Cubano – PCR), que diz: “Só o conhecimento liberta”. José Luís continuou sua fala comentando sobre os grupos de família que existiam no Assentamento, assim como os coletivos de saúde e educação da Comunidade, que contribuíram para a organicidade dentro do Assentamento e que existiram até o início dos anos 2000. Comentou, também, o fato de que o coletivo de saúde trabalhava a partir dos conhecimentos e práticas populares de cuidados em saúde, adotando práticas de saúde preventiva, e ensinando práticas de escalda pés, florais, homeopatias (formas de tratamento natural que substituem antibióticos, ansiolíticos, etc.), ventosa, aroma terapia, além de noções sobre plantas medicinais.

O encontro teve continuidade com a discussão da palavra geradora “Respeito”, que teve como instrumento incentivador do debate a exibição do segundo vídeo curta metragem chamado: “Você sabe o que é Respeito?”, disponível no site do You Tube, com duração de 04min49s (quatro minutos e quarenta e nove segundos). Diante disso, foi problematizado com a turma os elementos que os educandos conhecem sobre o tema, se há vivência com esse tema, e como poderia ser vivenciado o tema do “Respeito”, no sentido de desvelar práticas sociais naturalizadas e pensar como

transformar essas práticas, construindo um processo de reafirmação, valorização e resistência popular.

A palavra geradora “Respeito” demorou para ser debatida no encontro. De início, os educandos, educandas e educadores/as se mantiveram em silêncio, mas cada um e cada uma mostraram-se pensativos, o que evidenciou um ligeiro momento de reflexão silenciosa sobre o assunto. O professor Leandro abriu as falas comentando que o respeito é o princípio de tudo nas relações humanas e, ao mesmo, é algo que tem sido esquecido nos últimos tempos.

Figura 12 – Segundo círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Leandro acrescentou que “respeitar é ter estima pelas pessoas”. Luciana se inscreveu em seguida para dizer que “nós escolhemos falar sobre a palavra respeito por que nossas vontades e nossas opiniões não são respeitadas por ninguém”. E, Luciana fez uma crítica ao modo como os educandos/as são tratados dentro e fora da escola pelo fato de serem jovens, e sua opinião representar “quase nada” diante da opinião dos mais velhos, principalmente quando se tratam de problemas da comunidade, como assembleias e decisões sobre problemas estruturais do Assentamento. A educanda finalizou afirmando que “a comunidade devia dar mais

atenção para as nossas opiniões, porque nós não falamos só besteira. Também, sabemos falar de coisa séria”. Júnior perguntou se na escola isso também acontecia, e Luciana respondeu que “às vezes sim. Aqui acontece quase do mesmo jeito, aqui também é assim, há muitos anos”.

Os outros educandos permaneceram em silêncio, mas concordaram com as palavras de Luciana. Sobre o assunto iniciado por Luciana, o professor Francisco declarou que são muito poucas as oportunidades em que os alunos são consultados para definir alguma coisa na escola. Francisco reconheceu que essa é uma prática arraigada nas escolas, e na escola do Assentamento Califórnia não tem sido diferente.

José Luís pontuou que houve um tempo em que as coisas foram diferentes em relação à participação ativa dos educandos/as e da comunidade na escola. Lembrou que a Comunidade tinha o costume de eleger democraticamente o professor/professora que seria responsável pela gestão da escola de ensino fundamental, com a participação de educandos/as, educadores/as e pais e responsáveis de alunos na eleição.

José Luís, também, lembrou que já existiu um coletivo de educação no Assentamento, composto por pessoas da comunidade, educadores, militantes do MST e educandos/as, e que esse coletivo tinha participação fundamental e decisória nos principais encaminhamentos da escola, inclusive junto ao poder público (secretaria municipal de educação). O coletivo era resultado de mobilização feita pelo MST, e existiu até meados da década de 2000. Depois disso, o coletivo foi desmobilizado e jamais voltou a existir.

Figura 13 – Segundo círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Júnior perguntou para todos os participantes definirem “Respeito” em uma palavra. “Qual a palavra que melhor representa respeito?”. Thiago reagiu dizendo apenas que “todos tem o direito de ser respeitados, por que todos somos iguais”. Júnior perguntou a Thiago por que ele entende que todos nós temos que ser respeitados e que somos iguais. Lorena respondeu que está na nossa lei. “A lei do Brasil diz que todos somos iguais, e por isso ninguém deve ser tratado de forma diferente. A lei de Deus também fala isso”, disse Lorena.

José Luís destacou que o respeito assim como todos os direitos, devem ser conquistados pelas pessoas, pois no nosso país nossos direitos são diariamente desrespeitados, e devemos lutar por eles. “Não é por que está na lei que nossos direitos vão ser garantidos, sem luta e sem exigirmos eles”, afirmou José Luís. Júnior concordou com José Luís e com Lorena, e comentou que a nossa Constituição é uma das mais garantistas (que garante um extenso conjunto de direitos individuais e sociais), e mesmo assim o nosso país é um dos mais desiguais.

O encontro foi encerrado com a fala do professor Fábio que comentou: “a dignidade humana é o direito/princípio mais importante que temos na nossa sociedade, e para que esse direito seja garantido, seja efetivo, o respeito é fundamental. Sem

respeito nós perdemos o caminho das coisas. Perdemos tudo!”. Ao final, Júnior informou que na próxima roda de conversa as palavras geradoras, anteriormente definidas em coletivo, para discussão serão: “Ansiedade e “Desarmamento”.

3ª roda de conversa com educando/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia – realizada no dia 14/12/2021

O terceiro encontro iniciou com a fala de Geovana, revelando que havia comentado mais um pouco com os colegas sobre o Círculo de Cultura anterior, em especial sobre a palavra “Respeito”. Sobre a palavra geradora “Respeito”, Geovana contou que se sentiu contemplada pelas falas de Luciana e de José Luís no encontro anterior, e que por isso optou por não se manifestar naquele momento para não ser repetitiva. Mas, acrescentou que é preciso os jovens da comunidade continuarem tentando ser ouvidos e se envolverem mais nas discussões da comunidade para que possam ter suas opiniões respeitadas.

Neste encontro, a primeira palavra geradora a ser trabalhada foi “Ansiedade”. Nesse intuito foi mostrado o vídeo curta metragem: “Ansiedade em alunos do ensino médio”, com duração de 3min50s (três minutos e cinquenta segundos), como recurso “disparador” do debate. O vídeo é uma produção amadora realizada pelos alunos do Centro Universitário São Lucas, de Porto Velho-RO, a partir de uma consulta on-line, e aborda relatos de estudantes do ensino médio falando sobre transtorno de ansiedade generalizada (TAG) entre os jovens, impaciência, a necessidade de psicoterapias, e outras informações relevantes.

Após assistirmos o vídeo, Lorena revelou que o período da pandemia (em especial o período entre 2020 e 2021) a deixou com sintomas de ansiedade, sobretudo porque ficou muito preocupada com a continuidade dos seus estudos, o seu aprendizado e a sua própria vida em sociedade, que ficou bastante limitada. “Aquilo que já não era tão bom assim, ficou pior”, afirmou Lorena, ao se referir às suas aulas e atividades advindas da escola.

A educanda Karem informou que esses foram os piores tempos de que se recorda, e que conheceu outros estudantes do ensino fundamental e médio que apresentaram sintomas de ansiedade e, até mesmo, de depressão. Karem explicou

que o meio encontrado pela rede pública estadual de ensino para suprir a ausência de aulas presenciais dificultou muito o seu aprendizado, principalmente pela falta de estrutura mínima para acompanhar as aulas, como internet em casa, um aparelho celular de qualidade e a falta de um computador. Diz, ela:

Eu não tenho internet na minha casa, então quando eu preciso tenho que me deslocar para a casa de alguém que tenha ou rotear a internet do celular de algum colega. Também não tenho computador em casa e o meu celular é péssimo, e às vezes dava problema no áudio e eu não conseguia acompanhar nada das aulas remotas (Karem, 2022).

Luciana explicou, também, que os sintomas de ansiedade que sentiu foram na mesma época e circunstância em que Karem sentiu, que se sentiu muito preocupada por diversas vezes porque não entendia nada das aulas, e as aulas que assistiu não ajudaram no seu aprendizado. “Fui aprovada no final do ano, mas era como se eu não tivesse estudado o ano inteiro”, relatou Luciana.

Lorena disse que é comum ver jovens no Assentamento com características de ansiedade. Contou que um de seus colegas ali mesmo do ensino médio “andou perto de se matar”, pois não havia ninguém para conversar com esse colega e a família dele teve que ir embora da Comunidade, pois chegou ao ponto de ficar insustentável a situação de saúde dele. Lorena pontuou que não entendia nada sobre ansiedade, até ver os sintomas em pessoas que conhece e que estavam em sua volta.

A ansiedade nos jovens é uma coisa muito triste e difícil de recuperar, e aqui no Assentamento é muito fácil algum jovem ou adulto sofrer de ansiedade por que aqui não tem nada de bom que envolva as pessoas no dia-a-dia, a não ser as igrejas, os bares e a escola (Lorena, 2022).

Em seguida, o professor Fábio relatou que muitos jovens chegaram a abandonar a escola por conta da ansiedade e de início de depressão, causando problemas na saúde mental e evasão escolar, sobretudo durante a pandemia. Em virtude da pandemia, quase todas as escolas adotaram o modelo de aulas *on line*, gravadas ou por videoconferência. Isso contribuiu para que muitas, crianças, jovens e adultos do Assentamento ficassem sem aula, uma vez que muitos ainda não têm acesso à internet, e porque muitos também não conseguiram se adaptar a esse modelo de estudo, o que afetou bastante o desempenho dos educandos na educação escolar e aprofundou as dificuldades já existentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

José Luís sugeriu que para ajudar na superação dessa problemática, que fossem organizados mutirões para a realização de aulas de reforço escolar aos alunos e que fosse reivindicado ao poder público a disponibilização de profissionais da psicologia e até da psiquiatria para trabalhar a saúde mental dos educandos/as, de forma sistemática na Comunidade. A ideia foi bastante aplaudida por todos os presentes e a escola se colocou à disposição para contribuir nessas medidas. “O momento é de nos unirmos e nos ajudarmos para superar os efeitos devastadores da pandemia” disse o professor Fábio.

Passo seguinte foi trabalhado a palavra geradora “Desarmamento”. Lorena fez uma fala introdutória afirmando que, desde que Bolsonaro se tornou presidente, muitos homens da comunidade têm buscado adquirir uma arma de fogo para portarem e possuírem em suas casas, a pretexto de “garantir a sua segurança e a segurança da sua família e do seu patrimônio, que às vezes é só uma moto ou uma bicicleta”. Esse comportamento, segundo Lorena, tem sido muito incentivado por pessoas que chegaram a pouco tempo no assentamento e por pessoas que já viviam na comunidade e votam em Bolsonaro. Diante desse relato, Lorena perguntou: “afinal, é ou não é proibido adquirir armas no Brasil?”

O professor Francisco respondeu que temos a lei que criou o Estatuto do Desarmamento no ano de 2003, com regras rigorosas e penalidades para a prática de porte e posse ilegal de armas de fogo, mas que o presidente Bolsonaro editou Decretos que facilitaram a obtenção do porte de arma por pessoas que desejam andar armadas ou mesmo ter uma arma em sua casa, e que esse número tem crescido de forma exponencial, desde que o presidente criou essa autorização. “A violência e o número de mortos no Brasil, só aumentou depois desses Decretos. Armar a população só aumenta a violência”, explicou Francisco.

Foi exibido o vídeo curta metragem “4 mitos sobre o desarmamento”, do canal “Justificando”, no You Tube, com duração de 5min44s (cinco minutos e quarenta e quatro segundos). O vídeo traz uma análise a partir de dados estatísticos, relacionando o acesso a armas de fogo com as taxas de homicídio no país. Esse material serviu para instigar o debate e trouxe críticas contundentes e fundamentadas a alguns pontos levantados por aqueles que defendem o acesso irrestrito a armas de fogo pela população. O debate se acirrou com a manifestação do professor Leandro,

que defendeu o que chamou de “liberdade” e o “uso de armas pelos cidadãos como forma de se protegerem da criminalidade”.

Para Leandro, todo cidadão deve ter garantida pelo Estado a sua “liberdade” para possuir ou portar armas de fogo de uso restrito, e na sua opinião os índices de violência de homicídios baixaram após a facilitação do acesso às armas, provenientes dos decretos presidenciais elaborados por Bolsonaro. No entanto, Leandro não apresentou nenhum dado que comprovasse a sua afirmação sobre a queda no número de homicídios no Brasil depois da edição de tais Decretos.

José Luís rebateu os argumentos utilizados pelo professor Leandro e lembrou que “a violência só gera ainda mais violência” e a sociedade deve ter por princípio o desarmamento, e se preocupar muito mais em atingir níveis de conscientização e civilidade, melhorar a educação, criar melhores condições de vida para todos, moradia, acesso aos meios de produção e aos produtos necessários para o nosso desenvolvimento, ao invés de nos preocuparmos em autorizar o acesso irrestrito a armas, que só trazem medo e destruição.

A educanda Lorena também contestou a fala do professor Leandro, dizendo que no Assentamento muitos jovens e adultos, principalmente do sexo masculino, passaram a se comportar de forma muito mais agressiva depois que adquiriram armas, e que alguns jovens passaram a ter o desejo de possuir uma arma para intimidar outras pessoas, criando um clima de ódio, ameaça e perigo. “Eu não entendo como isso tomou de conta da cabeça de tanta gente em tão pouco tempo, isso tem que acabar”.

Júnior disse que além de todos os males que uma sociedade armada está sujeita, a arma não é nenhuma garantia de que o cidadão conseguirá se defender ou defender a sua família numa situação de risco ou ameaça. Utilizou como exemplo o caso de uma pessoa que esteja portando uma arma e,

De repente, essa mesma pessoa está prestes a sofrer um atentado por parte de um terceiro. A pessoa que está armada poderá antever o ataque desse terceiro contra ela e revidar? Dificilmente. O resultado disso é uma tendência maior a atos de violência (Júnior, 2022).

Júnior, também explicou que “a nossa Constituição Federal tem como um de seus objetivos construir uma sociedade livre, justa e solidária, e é regida pelo princípio da dignidade da pessoa humana”, e o propósito de armar a população fere esses

preceitos, assim como o acesso irrestrito a armas de fogo não são aceitáveis numa sociedade democrática que preza pela paz e a prevalência dos Direitos Humanos.

Figura 14 – Terceiro círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

O encontro foi encerrado com a advertência do professor Fábio que disse: “devemos tomar muito cuidado com esses discursos de ódio que trazem soluções fáceis para os problemas sociais e acabam por incentivar mais violência no país”. Assim, ao final da roda de conversa ficaram definidas como palavras geradoras para o próximo encontro: “Terra” e “Comunicação”.

4ª roda de conversa com educando/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia – realizada no dia 16/12/2021

O Círculo de Cultura foi iniciado com a música “Canção da Terra” do compositor e trovador Pedro Munhoz. A canção fala das belezas da natureza e do universo, e passa com a sua letra uma mensagem de preservação do meio ambiente e crítica a concentração de terras, reforçando que “Terra é de quem plantar”. Júnior fez um comentário inicial dizendo que a canção também presta uma homenagem aos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra que tombaram no massacre de Eldorado dos Carajás/PA, em 1996, também critica o modelo de exploração e miséria vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil, e constitui uma canção dos movimentos sociais do campo.

Assim, a palavra geradora “Terra” foi introduzida no Círculo de Cultura a partir da luta pela terra e os desafios enfrentados pela democratização do acesso a terra, partindo de elementos da história do próprio Assentamento Califórnia, como forma de trazer familiaridade dos educandos/as com a palavra geradora trabalhada, e envolvendo atores conhecidos por muitos dos participantes.

O educando Kauê disse que a música “Canção da Terra” é muito bonita e que percebeu que ela também é uma poesia. “eu ainda não era nascido quando a Califórnia começou, mas pelo que já ouvi dos mais velhos, essa música fala de muitas coisas da ocupação do nosso assentamento também”, afirmou Kauê. Ocorre que os jovens do Assentamento em sua maioria, não se interessam muito em conhecer a luta que deu origem ao Assentamento, assim como o contexto e as circunstâncias históricas e sociais em que se deram o acesso à terra daquelas centenas de famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra que ali chegaram em 1996.

Geovana deu continuidade à conversa dizendo que não se importa muito com “as histórias da Califórnia”, e não tem interesse em saber. Esse mesmo desinteresse foi demonstrado por muitos dos educandos/as, que demonstraram inclusive aversão ao MST e às ocupações de terra por família de trabalhadores e trabalhadoras rurais, acampamentos, e às lutas por territórios vocalizadas pelos indígenas e pelos quilombolas. “Aqui na Califórnia não vejo tanta gente falando em MST e em invasão de terras. Só quem ainda fala nisso aqui é o Zé Luís, mais uns dois por aí. O resto não fala mais nisso”, afirmou a educanda Luciana.

Júnior perguntou se todos ali sabiam dizer como surgiu o Assentamento, a escola, o posto de saúde, e outras tantas conquistas. Luciana disse que “tudo começou com a invasão da terra e a construção das casas”. José Luís complementou

que a história iniciou com a ocupação da terra, e que a partir daí foram realizadas muitas lutas para garantir o direito de plantar e colher nossos alimentos, adquirir e criar nossos animais, o acesso à escola, à água potável, às casas construídas de alvenaria, daí em diante todos os demais direitos básicos que conseguimos efetivar hoje em dia, e que sem a contribuição do MST na organização das famílias para a luta, nenhum de nós estaria ali vivendo buscando mais dignidade a cada dia.

Lorena disse que chegou há poucos anos no Assentamento, mas que entende a importância da luta pela terra na vida de todos ali, por mais que muitos não consigam enxergar isso. “Nosso Assentamento produz muita coisa, como feijão, mandioca, milho, hortaliças, leite... e temos muita gente que vive do plantio e da venda de hortaliças” afirmou Lorena. A produção no Assentamento foi outro assunto derivado da palavra geradora “Terra”, e foi alvo de críticas por parte de alguns educandos/as. A educanda Naliene disse que o assentamento nem produz tanta coisa assim, e que é um lugar desorganizado em que cada um só pensa e só faz algo em favor de si mesmo, e que não existem mais coletivos como antigamente em que as pessoas se ajudavam e trabalhavam de forma solidária, tal como ela já ouviu falar na Comunidade.

José Luís explicou que as relações sociais dentro do Assentamento mudaram muito com a chegada gradativa de novas famílias com o passar dos anos, e isso também se reflete na produção, nas relações de amizade e na organização da Comunidade. Hoje, não já não existe mais aquela Califórnia que realizava mobilizações para reivindicar direitos e necessidades da Comunidade, de forma conjunta e com interesses em comum. Também, diminuiu muito a presença do MST e do sentimento de coletividade no Assentamento, dando lugar a oportunismos e atitudes interesseiras. Outro reflexo dessa situação é a desmotivação dos jovens e o surgimento de um sentimento de antipatia com o MST, os militantes dos movimentos sociais e a própria luta pela terra.

Júnior acrescentou que, além de denominar o nosso planeta, a palavra terra também denota esse lugar de território dos povos originários, dos assentamentos, acampamentos, ribeirinhos, e tantos outros que necessitam dela para viver, produzir e se reproduzir. O sentido de terra nas discussões também foi reforçado pelo professor Francisco que elogiou a luta dos trabalhadores e trabalhadoras pelo acesso e permanência na terra, que é um bem de todos nós e que devemos lutar por terra e defender o nosso direito de ter acesso a ela, pois “terra é vida!”, disse Francisco.

Ao final, José Luís sugeriu que os jovens educandos/as dialoguem cada vez mais com a comunidade no sentido de resgatarmos a consciência de que somos e devemos continuar sendo uma coletividade, e defendeu que o MST retorne novamente para o Assentamento, realizando atividades políticas e organizativas, de maneira a contribuir com esse resgate de valores e práticas que se encontram perdidos na Comunidade atualmente.

A palavra geradora seguinte foi: “Comunicação”. Para dar início à discussão no Círculo de Cultura, foi exibido o vídeo curta metragem chamado: “Você sabe o que é Comunicação?”, disponível no site do You Tube, subdividido em duas partes, a primeira parte com duração de 1min51s (um minuto e cinquenta e um segundos) e a segunda parte com duração de 1min52s (um minuto e cinquenta e dois segundos). Os vídeos falam sobre a definição do termo comunicação, as várias formas de comunicação (intrapessoal, interpessoal, tec.), e a relevância da comunicação na nossa vida. Esse material contribuiu com os debates no Círculo de Cultura, incentivando a participação.

Num primeiro momento, Helen Beatriz começou falando sobre a comunicação na internet, e afirmou que hoje em dia a comunicação, quase sempre envolve violência, e que tenta tornar as redes sociais uma “terra de ninguém”, onde todos se agridem e divulgam muitas notícias falsas (fake news). “A gente encontra muitas mensagens de ódio na internet e nas redes sociais”, explicou Helen.

Após um momento de silêncio dos participantes, Júnior pontuou que a “comunicação é um direito fundamental no nosso país”, ou seja, é um direito humano, e que podemos resumir o direito a comunicação a partir do direito a liberdade de expressão, a manifestação do livre pensamento, a liberdade de opinião, a liberdade de crítica e outros, mas que tais direitos não são absolutos, na medida em que afetarem a dignidade das pessoas, e outros direitos individuais como o direito à vida e ao esquecimento.

Figura 15 – Quarto círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

José Luís, que é graduado em comunicação social, com ênfase em jornalismo, pela UFMA, em Imperatriz, disse que comunicação deriva do termo latino “communicare”, que tem o mesmo significado na língua portuguesa de partilhar, tornar comum, participar algo ou alguma coisa. Em resumo, comunicar é o meio que temos de partilhar informações e sentimentos entre si, e por isso é uma atividade essencial para todos nós. José Luís pontuou, ainda, “que todo momento de ensino e aprendizagem envolve necessariamente a comunicação, assim como estamos fazendo neste momento”. E que os meios de comunicação, incluindo as redes sociais, tiveram um papel de muita importância durante e após a pandemia, a pesar de todos os males dela decorrentes, como “fake news”, e as manifestações de ódio.

A educanda Lorena acredita que a comunicação por meio das redes sociais prejudicou muito a interação presencial entre as pessoas, já que no Assentamento as pessoas não visitam as casas das outras mais com tanta frequência como antes, pois preferem se falar pelo “WhatsApp”, e isso tem prejudicado a forma das relações entre as pessoas. O professor Francisco complementa ao dizer que antigamente nós éramos mais felizes, pois não tínhamos tantos atrativos eletrônicos e os nossos encontros e trocas presenciais eram frequentes e isso facilitava muito as conversas e aprendizados. E, analisa que atualmente boa parte dos alunos estão na escola, no meio da aula, e usando celular. “Não largam mais o celular nem na hora de comer”, disse Francisco.

Luciana afirmou que o Círculo de Cultura acabou por criar um espaço mais intenso e mais demorado de diálogo, pois “se a gente tivesse na aula ‘comum’ a nossa atenção já tinha ido embora”. A forma de se comunicar talvez tenha criado um ambiente diferente, apesar do constante “silenciamento” por parte dos educandos/as diante das questões e conversas surgidas com o Círculo de Cultura.

Ao final, Geovana disse que a rotina em sala de aula tem dessas coisas, e que se torna maçante acompanhar as aulas e os conteúdos no formato de sempre. Assim, afirma: “acho que vale muito a pena a gente fazer esses momentos de roda de conversa e trocar ideia sobre os assuntos, por que isso chama um pouco mais a nossa atenção do que o de sempre”.

Figura 16 – Quarto círculo de cultura no Assentamento Califórnia



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Júnior encerrou o encontro agradecendo a todos e todas pela participação e pela colaboração, e ressaltou que o resultado deste trabalho será compartilhado e que será produzido um manual/guia pedagógico a partir da experiência vivida nos Círculos de Cultura. Também, pediu que cada educando e educanda escreva uma carta

contando sobre o que achou dos encontros, apresentando críticas, se necessário, e falando da sua experiência nos encontros.

3.5 Contexto e Participantes da Pesquisa

O presente estudo foi construído juntamente com educandos/as e educadores/as de uma extensão de escola pública estadual urbana – o Centro de Ensino Dom Marcelino Bicego (também conhecido como CAIC) – que funciona no campo, no prédio da escola de ensino fundamental do Assentamento Califórnia – a Escola Municipal Antônio de Assis.

No início do Assentamento Califórnia, ainda no ano de 1997, um total de 15 (quinze) jovens e adultos – incluindo este pesquisador – cursavam a 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, e tinham que se deslocar de ônibus (e muitas vezes de carona), no período noturno, para a sede do Município de Açailândia – percorrendo uma distância de 15Km (quinze quilômetros) – para estudar nas escolas públicas estaduais: Centro de Ensino Médio Lourenço Antônio Galleti e Centro de Ensino Maria Izabel Cafeteira. Somente no ano de 2004, a Comunidade passou a contar com a primeira extensão de turmas do ensino, funcionando no próprio Assentamento, vinculada ao Centro de Ensino Médio Lourenço Antônio Galleti, após uma longa luta com inúmeras reivindicações da Comunidade junto ao Governo do Estado. As turmas funcionam, desde o ano de 2004, no Assentamento como extensão e apenas utilizam o prédio da escola municipal existente na Comunidade para realizar as aulas presenciais, em 03 (três) salas, no período noturno.

No início da extensão das turmas de ensino médio no Assentamento Califórnia, as turmas de educandos eram numerosas, com cerca de 60 (sessenta) alunos cursando o 1º, 2º e 3º anos, e contavam com educadores e educadoras até mesmo da própria Comunidade, que eram contratados temporariamente. Nos últimos 10 (dez) anos o número de educandos foi diminuindo, assim como o Governo do Estado deixou de contratar de forma temporária os professores da própria Comunidade e, desde o ano de 2020 a extensão do ensino médio na Comunidade passou a ser de responsabilidade do Centro de Ensino Dom Marcelino Bicego (CAIC). Muitas mudanças ocorreram desde o ano de 2020, em especial por conta da Pandemia do Coronavírus, que se iniciou também naquele mesmo ano.

Observamos que o prédio da escola municipal onde funciona a extensão do ensino médio no Assentamento oferece uma estrutura física de qualidade inferior, quando comparada a outras escolas municipais localizadas no centro urbano do município. No entanto, a Escola Municipal Antonio de Assis possui uma história que se confunde com a própria Comunidade, e se traduz como resultado de uma construção coletiva e repleta de significado para as famílias que iniciaram a luta pela terra naquele espaço. O prédio da escola é totalmente murado, dispõe de uma ampla área interna com iluminação noturna parcial, e não dispõe de assentos nos locais abertos, o que faz com que boa parte dos alunos e professores deixem o prédio da escola nos momentos de intervalo e só retornem com o reinício da aula.

A parte externa do muro da escola possuía, até o final do ano de 2021, algumas pinturas com a imagem de Paulo Freire, do MST, e palavras remetendo a educação e aos movimentos sociais, e outros símbolos que guardam relação com a Educação do Campo. Essas pinturas e símbolos foram inseridas na fachada da escola por influência de alguns educadores e do setor de educação do MST, que implementou diversas atividades educativas e realizou cursos de formação naquele espaço, em outras épocas, quando o MST estava mais presente na Comunidade. Infelizmente, a Prefeitura Municipal de Açailândia, ao executar um serviço de manutenção da pintura da Escola, cobriu todas essas pinturas com tinta e cal, retirando as figuras e mensagens feitas no muro pelos/as educandos/as, educadores/as e militantes do MST.

Figura 17 – Imagem da Fachada da Escola Municipal Antonio de Assis



Fonte: Acervo Pesquisa, 2021.

Apesar do histórico de luta, dificuldade e perseverança dos educandos e educandas do ensino médio para estudarem no Assentamento, a construção de uma escola de ensino médio na Comunidade não figura na sua pauta de principais reivindicações. Esse debate se restringe a comentários e desejos por parte dos educandos e de alguns professores do ensino fundamental da própria comunidade, mas ainda não se tornou, de fato, um pleito a ser reivindicado pela coletividade do Assentamento Califórnia.

As três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º anos) em funcionamento no Assentamento Califórnia são compostas por um total de 26 (vinte e seis) educandos e educandas, sendo 14 (quatorze) educandas e 12 (doze) educandos, distribuídos da seguinte forma entre as turmas: 1º ano – 10 (dez) educandos; 2º ano – 08 (oito) educandos e; 3º ano – 08 (oito) educandos.

O grupo de educandos e educandas reside no Assentamento, mas tem origem bastante diversificada em relação à Comunidade, já que muitos nasceram e foram criados no próprio Assentamento Califórnia e outros chegaram há pouco tempo com a família, ou sozinhos para morar com parentes que já residiam há muito tempo na Comunidade. Parte dos educandos e educandas são filhos ou netos de pessoas que fundaram a Comunidade, sendo que alguns desses pais foram meus alunos no ensino fundamental, no ano de 2002.

As turmas do ensino médio que funcionam no Assentamento Califórnia contam com 06 (seis) educadores e educadoras, sendo 02 (duas) mulheres e 04 (quatro) homens, além de 01 (um) coordenador. Os docentes não residem no Assentamento, pois são oriundos das cidades de Imperatriz/MA e Açailândia/MA, e iniciaram o trabalho com os educandos e educandas no ano de 2020, quando houve a transferência da responsabilidade das turmas para o Centro de Ensino Dom Marcelino Bicego, e todos eles foram contratados em caráter temporário pela Secretaria Estadual da Educação do Maranhão por meio de seletivo.

Somente 03 (três) professores homens se disponibilizaram a participar do presente trabalho: o coordenador das turmas que também era o professor responsável pelas disciplinas de Biologia, Filosofia e Sociologia; o professor responsável pelas disciplinas de Química, Física e Sociologia; e o professor responsável pelas disciplinas de Geografia, Produção Textual, Inglês e Artes.

A Pandemia ocasionada pelo Novo Coronavírus (SarsCov-2), responsável pelo surto mundial da COVID-19, que teve seu início no Brasil em 2020, trouxe inúmeros reflexos negativos à educação brasileira, e no Assentamento Califórnia esses efeitos negativos podem ter sido até piores. No caso do ensino médio no Assentamento Califórnia, esses impactos foram preocupantes, pois atingiram tanto o aspecto do processo de ensino-aprendizagem, quanto o aspecto da permanência dos educandos e educandas na escola, uma vez que um expressivo número de discentes abandonou a escola e também os estudos. Segundo a coordenação das turmas de ensino médio, entre os anos de 2020 e 2021, pelo menos 12 (doze) educandos e educandas deixaram a escola, e sequer transferiram suas matrículas para outras instituições de ensino. Foram muitos abandonos.

O pico da Pandemia (ocorrido entre os anos de 2020 e 2021) fez surgir um cenário de incertezas e inseguranças por parte da Escola, dos professores e dos alunos. A instabilidade causada com a suspensão das aulas presenciais, do calendário de planejamentos e demais sistemas de organização escolar se tornou ainda pior com o modelo de aulas e atividades *on line*, muitas vezes improvisadas pelos próprios professores, e sem qualquer estrutura ou logística de funcionamento fornecidas pelo sistema público estadual de ensino.

Os problemas provocados na dinâmica das aulas remotas também contribuíram muito para a alta evasão escolar entre os educandos e educandas do

ensino médio no Assentamento Califórnia, seja por que os professores não tiveram o suporte, o material e o acesso às tecnologias adequadas para conduzir as aulas e as atividades escolares em meio àquela realidade, seja por que o contexto de distanciamento e isolamento social afetou gravemente a vida de inúmeros alunos, que sofreram mais com problemas emocionais e mentais, com quadros de ansiedade e outras patologias que afetaram a sua saúde.

Sem os meios adequados para lidar com tamanha situação de dificuldade, bem como diante da ausência de maturidade para entender aquele momento de Pandemia, os educandos e educandas tiveram que conviver com inúmeras dificuldades, dentro de suas casas, com notícias de mortes de amigos e familiares em decorrência da COVID-19, o medo de contrair o vírus ou mesmo que um ente familiar ficasse doente, o medo e a incerteza pelo futuro, as cobranças impostas pela sociedade, e outros tantos aspectos prejudiciais.

Os professores foram desafiados a reinventar as suas práticas de ensino e readaptar o seu ambiente de trabalho, sem qualquer discussão sobre tais preparações e sua necessidade nesse momento de crise, mas muitos sequer tiveram tal iniciativa, e sem qualquer organização ou planejamento por parte do Poder Público. A falta de preparação do sistema de educação, cujo Centro de Ensino Dom Marcelino Bícego faz parte foi ainda mais agravada diante do momento de crise por essa série de dificuldades individuais e coletivas.

Com o retorno gradativo das aulas presenciais, no segundo semestre de 2021 – mais precisamente entre os meses de setembro e dezembro de 2021 – praticamente no final do ano letivo, a presente pesquisa pôde ser realizada, de forma presencial, com a participação de todos os educandos e educadores do ensino médio do Assentamento Califórnia, e ocorreu no próprio prédio da escola, em dias úteis/letivos, no período noturno, que foi o mesmo turno em que aconteciam as aulas escolares. Nossa intenção foi envolver também muitas outras pessoas da Comunidade, e até mesmo da escola municipal, no entanto só pudemos contar com a participação de dois assentados, além dos próprios educandos e educandas, em decorrência da rotina social estabelecida no Assentamento Califórnia, em que as pessoas dificilmente saem à noite de casa, a não ser para frequentar a casa de vizinhos, bares, igrejas, festividades ou velórios.

3.6 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa

No presente trabalho de construção de práticas educativas numa perspectiva interdisciplinar, pautados na Educação Popular e nos Direitos Humanos, realizamos os Círculos de Cultura com educandos/as e educadores no ambiente das turmas de ensino médio no Assentamento Califórnia, e procuramos estabelecer uma práxis educativa que extrapolasse a mera execução de etapas rígidas e formalistas próprias do contexto institucional, de forma dialógica e coletiva, partindo de um pensamento crítico e da reflexão sobre a realidade dos sujeitos da pesquisa, abrindo caminhos com estes para a transformação dessa realidade. Por isso, a base de todo o procedimento das rodas de conversas são as referências metodológicas ancoradas nos Círculos de Cultura na pedagogia freireana (1967, 1983, 1985, 1987, 1993, 1994, 2000, 2003, 2015).

A princípio, movido pela relação já construída com alguns/algumas educadores/as, e por conhecer e fazer parte da Comunidade do Assentamento Califórnia, tive um primeiro contato com o professor que coordenava as turmas de ensino médio que funcionam no Assentamento Califórnia. A partir desse primeiro contato, pude conversar com a direção da referida escola de ensino médio, em Açailândia/MA, e apresentar o meu projeto de pesquisa, assim como expor a importância do presente trabalho. Fui muito bem recebido pelo gestor da escola e, assim, pude dar início ao trabalho.

Firme nessa vertente, iniciei pela investigação temática, realizando um levantamento da realidade do Assentamento Califórnia, ou mesmo um resgate dessa realidade, pois vivenciei esse contexto durante muitos anos, e ainda o vivencio. Mas, nesse primeiro trabalho de levantamento me voltei especificamente para a realidade dos/as educandos/as e educadores/as do ensino médio na Comunidade, por meio da observação da rotina do aludido ambiente escolar e das práticas educativas implementadas no decorrer dos meses de setembro e de outubro de 2021 e no período de retomada as aulas presenciais – que ocorreu em julho de 2021 – no prédio da Escola Antônio de Assis, no intuito de identificar temáticas que mais se aproximassem do cotidiano dos educandos/as e educadores/as.

Para Freire, a palavra ou tema gerador é “uma concretização, é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma

reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (1987, p. 88). Coerente com a práxis de Freire acerca do diálogo entre os sujeitos, mediatizados pelo mundo, pela essência da teoria dialógica da ação, e seguindo o horizonte do debate sobre o contexto concreto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, identifiquei alguns eixos temáticos iniciais que poderiam nortear o trabalho das Rodas de Conversa, como: 1) História da Comunidade, 2) Cultura local, 3) Direitos reclamados pelos/as assentados/as, e 4) desafios impostos pela pandemia.

O passo seguinte ocorreu no início do mês de novembro de 2021. Realizamos o primeiro encontro onde foi apresentado o presente projeto de pesquisa, a motivação do tema, a finalidade (objetivos: geral e específicos), a metodologia do trabalho, um resumo sobre a vida e obra de Paulo Freire; um resumo do método dos Círculos de Cultura e Rodas de Conversas, e a minha história de vida que transcorreu na própria Comunidade do Assentamento Califórnia, como assentado, militante do MST, educador e, posteriormente, como advogado formado na primeira turma de direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, para assentados e assentadas da reforma agrária.

Essas primeiras considerações foram seguidas de uma apresentação de todos/as os/as educandos/as e educadores/as presentes, além de assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia, que participaram ativamente do momento inicial da pesquisa. O diálogo continuou com a apresentação das primeiras percepções que tive diante do trabalho inicial de observação da dinâmica escolar na qual os/educandos/as e educadores/as estavam envolvidos, e tratamos sobre os eixos temáticos identificados.

Diante desse universo temático, os/as educandos/as indicaram, dentre os eixos já apresentados no momento do levantamento/resgate da realidade e por meio da indicação de situações e problemas surgidos no decorrer do diálogo inicial que definimos com todos os participantes da pesquisa, palavras geradoras que serviram para desenvolver aquele primeiro encontro e os encontros subsequentes e, a partir dessas palavras, pude planejar o trabalho de continuidade dos encontros. A escolha das palavras geradoras foi realizada de forma coletiva, pelo/as educando/as e com a participação de pessoas da Comunidade e dos educadores/as da escola de ensino médio. As palavras geradoras escolhidas coletivamente foram as seguintes:

Empreendedorismo, Conhecimento, Respeito, Terra, Ansiedade, Desarmamento e Comunicação.

Visando contribuir com a dinâmica de trabalho dos encontros, foi selecionado um conjunto de vídeos e imagens que instigaram o diálogo entre os participantes dos círculos de cultura, tendo como base os eixos temáticos e as palavras geradoras, conforme já referido.

A problematização foi a etapa seguinte do trabalho, em que tivemos a possibilidade de promover ricas discussões sobre as palavras geradoras, com o auxílio do material audiovisual de apoio (os vídeos) e outras referências, como as intervenções de outros sujeitos da Comunidade, que permitiram que fossem problematizados os temas com o conjunto de participantes, de modo a revelar a forma com que vivenciam essas situações-problema-desafios e como poderiam intervir, provocando mudanças em determinada realidade. Nos diálogos em torno de cada tema, foi frequente o desvelamento de práticas sociais impostas e naturalizadas, dentro e fora da Comunidade, assim como foram debatidas algumas formas de superação de determinados desafios.

Durante a etapa de problematização, mostrou-se muito valiosa a criação de situações disparadoras do debate, que tiveram o condão de motivar e convidar os/as educandos/as para um novo olhar diante da sua realidade, num exercício de desnaturalização de situações vividas no cotidiano da Comunidade e fora dela, e nesse propósito, as histórias e informações oferecidas por outros sujeitos do Assentamento Califórnia que participaram dos Círculos de Cultura, juntamente com os/as educandos/as serviram como elementos, ou melhor, dispositivos do envolvimento e do debate, reforçando a necessidade de se buscar outras referências para uma prática educativa pautada na dialogicidade.

Ao todo, foram realizados 04 (quatro) encontros de círculos de cultura, que duraram, em média, três horas e meia. No primeiro encontro, dialogamos sobre o tema do “Empreendedorismo”; no segundo encontro, o diálogo teve como palavras geradoras: “Conhecimento” e “Respeito”; como palavra geradora do terceiro encontro tivemos as palavras: “Ansiedade” e “Desarmamento”; e, finalmente, no quarto e último encontro, foram debatidas as palavras geradoras: “Terra” e “Comunicação”.

Como ferramentas metodológicas, a construção da presente pesquisa contou com a realização dos círculos de cultura, as situações-problemas-desafios, as

relatorias de cada encontro e o caderno/diário de campo, onde foi anotado o máximo de informações relativas à pesquisa de campo, incluindo os fatos concretos, as experiências, relações e impressões pessoais deste pesquisador, assim como comentários e reflexões sobre a realidade vivida no decorrer do trabalho com os círculos de cultura e do trabalho de levantamento de informações.

No caderno de campo, foi registrado tudo o que foi sentido, visto e ouvido durante a pesquisa de campo, sendo que as principais anotações foram aquelas registradas no momento dos círculos de cultura, em meio ao cenário da atividade de pesquisa, na sala de aula, com educandos, educadores e assentados/as da Comunidade. Foi utilizado um gravador de voz em alguns momentos do trabalho de campo, porém, no caderno de campo é que era possível captar e registrar melhor os momentos da pesquisa, haja vista a possibilidade de apresentar/escrever uma reflexão contígua sobre aquele momento.

Algo que dificilmente conseguiria estar presente em momento posterior à captação de informações. Aliás, sem a utilização do caderno de campo, os olhares, sorrisos, gestos corporais, as impressões e comentários imediatos, ocorridos antes, durante e depois dos círculos de cultura poderiam passar despercebidos, e escapar do olhar deste pesquisador, que não teria a possibilidade de realizar uma análise crítica e mais próxima possível da realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Deste modo, a ideia do caderno/diário de campo se articula com a proposta de Araújo (2013, p. 54), segundo o qual “o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las”. Percebe-se assim, que o diário de campo, assim como todos os seus escritos que emergiram das diversas observações, oferece inúmeras possibilidades de utilização que envolvem as perspectivas do pesquisador, os seus sentimentos, os momentos, o *lócus* da pesquisa, os participantes, o diálogo entre os participantes e o pesquisador (que também participa da pesquisa). Nessa perspectiva, as anotações do caderno de campo permitiram uma análise mais profunda dos momentos nos círculos de cultura, bem como durante os diálogos ocorridos fora das atividades com os círculos. Todo o trabalho foi realizado dentro do Assentamento Califórnia e do ambiente das turmas de ensino médio.

Diante da intensa rotina da escola, que havia retornado ao cotidiano de aulas presenciais há poucos meses, bem como diante das diversas demandas que foram

surgindo no decorrer das aulas escolares no período noturno, os educadores e a coordenação do ensino médio se esforçaram para disponibilizar momentos para a realização dos círculos de cultura com os educandos e educandas. Embora tivessem pouco tempo para trabalhar o conteúdo do currículo escolar, os educadores se dispuseram com muita cordialidade a participar da pesquisa, oferecendo grande contribuição, inclusive no incentivo à participação dos educandos e educandas em todos os encontros.

Procuramos observar também os sujeitos da pesquisa em alguns espaços de atuação dentro e fora dos círculos de cultura. O mais significativo de todos foi a própria Comunidade do Assentamento Califórnia, onde pudemos revisitar os espaços coletivos da Comunidade e interagir com alguns dos educandos e educandas em momentos de diversão e distração. Já na escola, pudemos notar que havia uma preocupação muito grande por parte da coordenação das turmas de ensino médio com a reorganização do calendário letivo e o planejamento de aulas a serem repostas, haja vista que a suspensão das aulas presenciais em decorrência do momento de pico da Pandemia do Coronavírus, gerou profunda instabilidade também no aspecto do calendário das aulas escolares e do próprio ano letivo.

Outro importante lugar de observação foi o espaço externo da sala de aula, nos momentos de intervalo, ou mesmo antes das aulas, pois foram os locais em que pudemos estabelecer um contato mais próximo e direto junto aos educandos e educandas, e também com os educadores, de maneira mais livre e espontânea, onde percebemos os modos de convívio uns com os outros, e as formas de interação fora do espaço sistemático da sala de aula.

Esses momentos fora da sala de aula revelaram um pouco da personalidade de cada um e cada uma, e se mostrou inclusive como o momento em que os educandos e educandas são mais ativos e sociáveis, enquanto sujeitos participantes e muito mais comunicativos, sendo que até mesmo os mais tímidos e introvertidos quebram o silêncio e se sentem à vontade para falar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo buscamos construir práticas educativas, conforme a delimitação teórica e o caminho metodológico utilizado, na perspectiva da Educação Popular e dos Direitos Humanos, para contribuímos com o processo de formação do ensino médio e com a transformação daquela realidade. Para tanto, partimos da inserção deste pesquisador na realidade estudada, e, especialmente, das práticas, das experiências e do conhecimento de cada sujeito da pesquisa, assim como da história e da realidade social da Comunidade.

Do processo de formulação e realização dos círculos de cultura, surgiram inquietações que impulsionaram à compreensão de como a Comunidade e suas demandas tem sido experienciadas por esses sujeitos na escola e nas turmas de ensino médio. Foi importante conhecer as percepções de cada sujeito, a rotina da escola e alguns de seus problemas, o modelo de processo educativo implementado pela instituição, as situações-problemas-desafios apresentadas pelos educandos e educadores, e também por outras pessoas da Comunidade, e a necessidade de buscar alternativas para essas problemáticas apresentadas nos círculos de cultura: 1) o comodismo e a insatisfação dos jovens estudantes que veem o Assentamento Califórnia como um lugar hostil e impróprio para eles, sobretudo por que não vislumbram atrativos e oportunidades de trabalho e de desenvolvimento profissional para os jovens do Assentamento e 2) a desilusão com a luta do Movimento Sem Terra.

As situações-problemas-desafios, assim como as palavras geradoras, foram levantadas a partir das falas dos educandos, educadores e outros sujeitos da Comunidade no decorrer dos círculos de cultura e, também, das observações realizadas por este pesquisador, dentro e fora da escola. Alicerçamos o aporte teórico, assim como os agrupamentos de análise deste capítulo, a partir de informações empíricas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa durante os círculos de cultura, quanto as suas percepções sobre a Comunidade, o contexto das turmas de ensino médio e seus problemas de natureza coletiva, bem como a partir do debate e a da triangulação entre as palavras geradoras trabalhadas nos encontros.

Desse modo, a apresentação dos resultados da presente pesquisa resultou distribuída com base nos seus objetivos específicos, que levou aos conteúdos produzidos nos encontros, e a relação destes com a Educação Popular, Educação do Campo, Educação *em* e *para* os Direitos Humanos e as reivindicações dos sujeitos da pesquisa, gerando os seguintes subtópicos:

- a) Observando os círculos de cultura e as interfaces entre a Educação e os Direitos Humanos;
- b) Educação e conscientização: contribuições com a formação dos educandos e educandas do campo;
- c) Diálogos e construção de alternativas: superando as situações-problemas-desafios.

4.1 Observando os círculos de cultura e as interfaces entre a Educação e os Direitos Humanos

Neste item identificamos a interação entre as categorias da Educação, e dos Direitos Humanos, e a experiência com os círculos de cultura, especialmente os pontos de vista dos educandos sobre essas temáticas, expressos nas falas, que evidenciaram visões a respeito das suas vivências na Comunidade e na escola, bem como os modos em que elas acontecem no ambiente escolar e no ambiente da vida cotidiana. Ao longo dos círculos de cultura, buscamos identificar e entender um pouco mais dessa compreensão, que vai além de uma mera definição, mas que se estende a visões que perpassam a própria práxis, a valorização de saberes dos educandos, dos educadores e de outros sujeitos pertencentes à Comunidade, e a relevância que os sujeitos atribuem aos conteúdos escolares e à forma como são trabalhados.

Os círculos de cultura foram a principal ferramenta de desenvolvimento do presente trabalho, em consonância com a metodologia da pesquisa-ação, permitindo a participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, em torno de situações-problemas-desafios identificadas a partir das próprias discussões, em que os sujeitos agem de forma cooperativa para a sua superação (THIOLLENT, 2009). No contexto da presente pesquisa, o primeiro encontro iniciou com uma indagação sobre o significado e o porquê da utilização do termo “Círculos de Cultura”:

Por que Paulo Freire escolheu esse nome ao invés de aula ou reunião? Se eles estavam conversando e aprendendo, por que chamavam assim? Qual a diferença? (Educandos e educandas do ensino médio).

Em seguida, o Coordenador Pedagógico das turmas de ensino médio tentou apresentar uma resposta à indagação: *“entendo que os círculos de cultura são um*

método de alfabetização que Paulo freire utilizou para alfabetizar jovens e adultos no intervalo de poucos dias” (Fabio, 2021).

Nesse primeiro momento – quando ainda estávamos apresentando a proposta de trabalho, o projeto de pesquisa e as categorias que pretendíamos abordar na pesquisa – observamos aspectos importantes nas palavras de alguns participantes que perguntaram sobre a própria razão de ser do termo “Círculos de Cultura”, que chamou a atenção e despertou curiosidade, fazendo com que se ocupassem a desvendar o sentido do que estava sendo exposto, a ponto de tentarem compreender uma categoria trazida para discussão, desde o momento inicial do trabalho.

Para Freire (1985), o ato de perguntar deve se fazer presente e deve ser estimulado desde o primeiro instante, uma vez que a curiosidade é aquilo que dá impulso à aprendizagem, assim como a outros processos de aquisição do conhecimento, em contraposição à “castração da curiosidade”, em que o educador “já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (p. 24). Nesse passo, os processos de ensino-aprendizagem têm como base a curiosidade, ao passo que ao ensinar também se aprende, e os processos educativos são movidos pela curiosidade e pela pergunta, porquanto, é “preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE, 1985, p. 26).

Nessas primeiras intervenções realizadas por educandos e educadores durante o círculo de cultura, foi valorizado o respeito ao direito e à capacidade de perguntar dos educandos/as, evidenciando-se uma contraposição às marcas de uma educação autoritária e “bancária”, permitindo o diálogo entre a Educação e o Direito Humano à dignidade, como um primeiro fundamento de resistência aos processos de negação da vida que os oprimidos sofrem (FREIRE, 1987). Nessa perspectiva, são sujeitos em formação tanto os educandos quanto os educadores, uma vez que “não há docência, sem discência” (FREIRE, 2003, p. 25), e o educador autêntico abandona a visão do educando como objeto, de modo a se perceber tão incompleto quanto aquele (ou aquela) que ele entendia ser o aprendiz.

O ensino no Assentamento Califórnia é fraco e não incentiva os alunos a ficarem na escola. Além disso, a pandemia piorou essa situação, pois os professores estavam apenas passando atividades e os alunos fingindo que estavam estudando. Ninguém aprendeu nada, mas passou de ano (Educanda do ensino médio).

A partir das observações em sala de aula, e da fala de alguns dos educandos, podemos perceber o caráter excessivamente expositivo e artificial das aulas ministradas pelos educadores e das atividades escolares, independentemente do período mais crítico da Pandemia do Coronavírus (ocorrida entre os anos de 2020 e 2021), que ocasionou a suspensão das aulas e atividades escolares presenciais em todo o país, a exemplo do Mundo.

Nesse sentido, a abordagem dos conteúdos curriculares é sistematicamente desenvolvida com pouca, ou nenhuma, contextualização com a vida e os problemas sociais vivenciados pelos educandos e educandas, e sem sondagem prévia dos saberes desses jovens. E ainda, percebe-se que a ausência de um ambiente favorável para a investigação da função e aplicação do conhecimento posto em sala de aula, assim como a indiferença ao universo temático da realidade do Assentamento Califórnia, compromete a participação e o envolvimento dos educandos e educandas.

Quando a Educanda menciona “*ensino fraco*” que “*não incentiva os alunos a ficarem na escola*”, verificamos que a dinâmica na sala de aula, nas turmas de ensino médio, é meramente expositiva, com a escrita de informações no quadro para que os educandos e educandas copiem nos seus cadernos, e uma discussão pouco didática dos conteúdos curriculares e, quando muito, com o uso de um “Datashow”. As palavras e as discussões presentes no conteúdo curricular da escola são aleatórias, sem qualquer vínculo com o contexto próprio do universo social e vocabular dos educandos, retiradas tão somente de exemplos advindos dos próprios livros didáticos. Isso se soma ao uso de inúmeros verbetes e abreviaturas nos enunciados das atividades no quadro e nos livros, sem explicações prévias, e que geram um conjunto “interminável” de dúvidas nos educandos e educandas.

Nessa concepção bancária de educação, que é duramente criticada por Freire (1987), a participação dos educandos e educandas, em regra, ocorre apenas quando o educador solicita que aqueles participem e, por vezes, isso deixa de ocorrer na medida em que o próprio educador é quem responde ao que acabara de perguntar. Essa é a forma recorrente de proceder em sala de aula, de modo que pôde ser observada em diversos momentos nos próprios círculos de cultura, a exemplo do momento após a exibição de um vídeo sobre “Empreendedorismo”, com o intuito de disparar o debate acerca dessa palavra geradora, e alguns professores imediatamente disseram: “*Pronto gente, o vídeo já foi mostrado, vocês não desejam*

comentar nada sobre o vídeo?”, e em seguida, o próprio professor iniciou a discussão, apresentando o seu próprio ponto de vista sobre o empreendedorismo, ao comentar que:

O empreendedorismo, conforme o vídeo, significa transformar ideias em oportunidades de negócio, e que nem sempre um empreendedor é o dono de um negócio ou de uma empresa, podendo se resumir a uma atividade lucrativa de forma pessoal, individual, autônoma e independente (Educador do ensino médio).

Depreendemos diante de tais informações, que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns educandos e educandas podem encontrar respostas nessas formas de ensino, que se dão pela mera sistematização de conteúdos, e que tem fim em si mesmas. Em verdade, nesse modelo de “educação” predomina a ideia de controle e hierarquização do conhecimento, enquanto que o manejo do conteúdo sempre é voltado para provas e “conhecimentos” para as “provas”, que “valem pontos”, necessários para a “aprovação” ao final do semestre o do ano letivo.

Inferimos que a lógica que rege as práticas educativas no contexto das turmas de ensino médio no Assentamento Califórnia – muito embora a Comunidade, assim como a escola, tenham sido fruto da luta pela terra, pela dignidade e pela Educação do Campo – parte da valorização de métodos tradicionais e autoritários de ensino escolar, em detrimento do uso social e da contextualização do conhecimento. Os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula são determinados por avaliações, por meio da aplicação de “provas” escritas, abordando o conteúdo curricular institucional, reforçando o aspecto de que cabe ao professor “dar” e “transmitir” o conhecimento, de modo a perder a dimensão do fazer pedagógico e se desvincular da experiência profissional e do conhecimento dos educandos, assim como impede a construção de possibilidades de produção para ser “experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1987, p. 83), com passividade dos educandos.

Em contraposição a esse modelo de “educação bancária”, Freire (1987) reforça a necessidade do diálogo autêntico que se dá quando o educador busca na realidade mediatizadora o conteúdo programático, bem como a necessidade de compreensão da linguagem local, a linguagem dos educandos, a construção de interação entre os grupos, e incorpora a busca do conhecimento à transformação dos sujeitos por eles mesmos. A educação antidialógica traduz políticas de escolarização sem ouvir as

vozes das massas populares, e isso impede as relações e introjeta um sentimento de autoritarismo, próprio do modo de produção capitalista, e a submissão (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa parte, recupero a tese de Arroyo (2011), ao defender que os sujeitos sociais, assim como as suas experiências, têm um papel fundamental de afirmação no território do conhecimento. Isso implica que os saberes têm a sua origem na experiência social e não somente na artificialidade de questões epistemológicas, e que a experiência social, a participação social e sua diversidade não podem ser ignoradas do conhecimento legítimo, sob pena de produzirmos a hierarquização de saberes, injustiça social, injustiça cognitiva e o empobrecimento dos currículos.

A Educação Popular, relaciona-se intimamente com o fazer pedagógico em sua concepção histórico-crítica, e é construída com educadores, educandos e outros sujeitos, valorizando a construção coletiva do conhecimento, instigando a pesquisa e o processo de ensino-aprendizagem, assim como a conscientização dos educadores sobre sua incompletude e a importância da resignificação de sua práxis, valorizando o compromisso com a liberdade e a transformação.

Da observação da rotina escolar das turmas de ensino médio na Comunidade, num exercício de identificação de temáticas que mais se aproximam da vida dos educandos e educandas, pudemos sugerir alguns eixos temáticos para iniciarmos o diálogo e a busca pelas palavras geradoras juntamente com os educandos, educadores e assentados, a partir do universo social e vocabular destes últimos. O primeiro eixo temático foi a “História da Comunidade”, uma vez que esse tema vem sendo relegado pelos educandos e por muitos assentados nos últimos anos, bem como pela necessidade de se realizar reflexões sobre o processo de criação e organização da Comunidade, sobre a relevância da prática da luta cotidiana pela terra, sobre a luta do MST, e sobre o processo de formação escolar dos Sem Terra (CALDART, 2012, p. 231).

Quanto ao segundo eixo temático trabalhamos “Cultura Local”, partimos do pressuposto de que a cultura é fruto do trabalho coletivo e elemento essencial para a construção da existência humana, que se desenvolve por meio da natureza, da identidade, da historicidade, das ações cotidianas, das simbologias sociais, do trabalho, do conhecimento, da arte, do brincar, dos gostos e outros tantos fatores que conectam a atividade coletiva com a ação subjetiva, dando sentido espiritual ao

ambiente social. Fala sobre a cultura local constitui tarefa permanente de todos nós, vez que é preciso revisitarmos o nosso lugar de cultura e construção do novo, na condução do nosso próprio destino.

O terceiro eixo temático tratou dos “Direitos reclamados pelos/as assentados/as”, por entender que devemos dialogar sobre temas basilares da nossa formação social, envolvendo o *direito*, a luta pelo *direito* e a luta pela garantia de direitos. Esse propósito inclui também o direito de escrever o mundo e se revela como um sonho que se torna possível com a capacidade criativa dos sujeitos da pesquisa, ao falarmos da negação e, ao mesmo tempo, dessa construção histórica, social e política em disputa permanente, que é o *direito*.

O quarto e último eixo temático para o início do diálogo nos círculos de cultura, tratou dos “Desafios impostos pela pandemia”. Esse tema surgiu a partir do agravamento dos problemas estruturais da sociedade global, que afetou (e ainda afeta) setores como a economia e a educação, ampliando a exploração da classe trabalhadora e as desigualdades sociais, afetando ainda mais a saúde mental e trazendo consequências gravíssimas para as pessoas mais vulneráveis, gerando mais fome, mais exclusão social e mais miséria – tanto no campo quanto na cidade. No Assentamento Califórnia esse cenário não é diferente, sobretudo quanto à garantia de funcionamento da escola do campo, o difícil acesso às tecnologias da informação, como condição mínima para a comunicação e para a realização de estudos e pesquisas. Por fim, a necessidade de diálogo com a Comunidade sobre a pandemia e seus desafios, como importante mecanismo de formação, apoio e solidariedade entre as pessoas.

A pesquisa seguiu com a apresentação desses eixos temáticos no primeiro círculo de cultura, e a partir desse primeiro diálogo provocador, foram levantadas pelos educandos e educandas as seguintes palavras geradoras: Empreendedorismo, Conhecimento, Respeito, Terra, Ansiedade, Desarmamento e Comunicação. Essa fase consistiu em construir um universo de palavras geradoras para o desenvolvimento dos encontros, juntamente com os educandos, educandas, educadores e assentados presentes na roda de conversa. Com foco no planejamento dos encontros, inclusive do próprio encontro em que realizamos a escolha das palavras geradoras, foi construída também uma seleção dos vídeos que dialogam com as diversas temáticas elencadas no primeiro momento.

A primeira problematização aconteceu a partir das palavras geradoras e dos vídeos, e fazendo uma abordagem com todos os participantes da pesquisa quanto aquilo que conhecem sobre cada palavra, bem como aquilo que vivenciam com essas temáticas e como elas poderiam ser vivenciadas, na tentativa de desvelar práticas sociais naturalizadas e pensar na sua transformação, reafirmando e valorizando essa construção como processo de resistência popular e efetivação de direitos fundamentais.

Daí a primeira e importante interconexão entre a Educação Popular e Direitos Humanos, já que o trabalho de identificação dos temas mais mobilizadores de debate e sua problematização, pelos próprios participantes, a revisitação das experiências vividas pelos participantes, numa leitura crítica da realidade a nossa volta, e falando sobre as desigualdades e as necessidades sociais vividas por eles próprios, gerou um exercício de reelaboração do mundo, de desafio diante de insatisfações e injustiças, e (re)conhecimento da ideia de que somos sujeitos de direitos, e que podemos e devemos deixar o conformismo de lado, assim como construir e reivindicar direitos.

Esse foi justamente outro aspecto que mereceu destaque dentre as falas dos educandos e educandas ocorridas nos círculos de cultura. Ao serem perguntados sobre o que entendem por Direito e a relação desse tema com a palavra geradora “Empreendedorismo”, logo no primeiro encontro, uma educanda respondeu que não entendia muito sobre Direito, no entanto ela percebe que o Direito “*é aquilo que todos os seres humanos têm, e que devem lutar por eles*”, e continuou afirmando que “*todos têm o direito de ser empreendedores e de abrir o seu negócio*” (Educanda do ensino médio).

Percebe-se a partir dessa fala o quanto os pensamentos inquietos são fundamentalmente existenciais e libertadores, pois a intervenção da educanda demonstrou uma atitude capaz de operar sínteses de esclarecimento que rejeitam o formato do monólogo da razão estabelecido na educação bancária, trazendo formas possíveis de conhecer e de compreender o mundo, por meio do falar, do agir e do conhecer junto.

Tem razão Freire (1987, p. 29) ao sustentar que educadores/as e educandos/as “Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes”. Esse exercício de problematização significa a possibilidade de romper o pragmatismo decorrente do “ensino” artificial

infenso a uma prática transformadora e aos protagonismos que impulsionam essa prática, constituindo-se este processo, no tocante ao espaço educativo, no meio para a superação da distância que separa os conhecimentos populares do conhecimento escolar e conhecimento do Direito, e também de sua realidade social, moral, política e dos elementos de estruturação de novos modos de conhecer a realidade.

De outro lado, o debate em torno das palavras geradoras revela situações-problemas-desafios atinentes à realidade dos participantes, exatamente por serem vocábulos “mais carregados de sentido existencial”, por guardar “maior conteúdo emocional”, “falares típicos do povo”, até por que são “vocábulos ligados à experiência dos grupos” (FREIRE, 1967, p. 111). A palavra geradora “Empreendedorismo”, foi a primeira palavra trabalhada nos círculos de cultura, e que deu início aos debates com os educandos, por meio das seguintes falas:

Esse tema tem tudo a ver com o que eu penso em fazer no futuro, que é me formar em administração e abrir um negócio.

Se eu resolver abrir algum comércio e valer a pena abrir na Califórnia, pode até ser aqui.

Eu não acredito que uma empresa ou mais um comércio (de secos e molhados) dê certo aqui na Califórnia (Educandas do ensino médio).

O empreendedorismo é um direito de todos nós, por que empreender é desempenhar uma atividade de desenvolvimento individual e coletiva, e colaborar com a economia do País, ao mesmo tempo que representa uma possibilidade de realização social do indivíduo (...) existem várias possibilidades de empreendedorismo na Califórnia, e muitas já acontecem com a produção de hortaliças, animais, leite, comércio de alimentos, etc. (Educador do ensino médio).

Observamos neste ponto que o empreendedorismo é destacado na fala de duas educandas como possibilidade emancipatória e como mecanismo de “quebra” do ciclo da pobreza, tendo sido destacado nas falas como solução de problemas sociais e econômicos e como meio para se alcançar a justiça social e econômica em nossa sociedade. A fala do professor reforça esse pensamento.

De outro modo, uma das participantes desacredita que um empreendimento possa ser bem-sucedido na realidade atual do Assentamento Califórnia. Esse depoimento revela um sentimento de desilusão com o Assentamento e, por vezes, até mesmo um constrangimento por serem identificados como “assentado” ou “sem-terra”, entendendo a Comunidade como “o fim do mundo” e traduzindo os atributos de tranquilidade e convivência comunitária como monotonia e “falta do que fazer”. Essa

posição revela ainda um completo desconhecimento da luta do MST enquanto movimento social e, ao mesmo tempo, sujeito pedagógico (CALDART, 2012).

Notamos que as representações sociais a respeito dos assentamentos e da realidade do campo, geralmente são construídas fora desses contextos e surgem a partir de imagens e elementos que se impõem aos sujeitos, passando a ser reproduzida por estes (CASTRO, 2005). A partir dessa perspectiva, foi possível entender que o assentamento constitui um processo social em curso, onde ocorrem inúmeras mudanças impostas, ou mesmo desejadas, e que devem sempre carregar o questionamento sobre qual lugar o assentamento assume nas vidas dos assentados, dos jovens, das mulheres, das crianças e de todos os seguimentos ali presentes.

Do segundo encontro, em que foram trabalhadas as palavras “Conhecimento” e “Respeito”, merecem destaque inicial as seguintes falas:

A palavra conhecimento significa aprender e entender alguma coisa e pode surgir a partir das nossas experiências (...) conhecer também é um direito nosso. Todos nós temos direito ao conhecimento (Assentado).

O conhecimento é algo que nos faz entender as coisas e não sermos enganados ou sermos massa de manobra (Educanda do ensino médio).

Conhecer não significa ser dono da verdade, e o conhecimento deve servir para melhorar a vida das pessoas (Educanda do ensino médio).

Vê-se logo, nesta ordem de considerações, a reposição do tema Direito, desta vez referido ao contexto do debate relativo à palavra “conhecimento”. Dessas falas podemos inferir da compreensão dos participantes que estes conseguem enxergar o Direito para além de uma mera normatividade estatal, considerando-o como essência humana, compreendendo-o como lugar de onde decorre o conhecimento. As falas também relacionam o “conhecimento” com o sentido de conscientização, aprendizado, experiência, entendimento, como um instrumento de melhoria de vida, e ressaltam que o conhecimento não se faz somente no lugar da escola:

Existem vários tipos de conhecimento. Esse conhecimento que conseguimos na escola é apenas um deles. Eu aprendi muito mais coisas fora da escola do que aqui dentro (Educanda do ensino médio).

Notamos diante desse depoimento, não só a importância, mas a urgência de que a escola compreenda que os saberes cotidianos são fundamentais para que os educandos e educandas se percebam e se reconheçam nas práticas do espaço escolar, e sintam-se como os agentes da construção contínua das elaborações

educativas e do conhecimento legítimo. Brandão (2006) registra bem, esse ponto ao insistir que é necessário:

abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida da pessoa, da sociedade e da cultura (BRANDÃO, 2006, p. 156-157).

Concordamos com Brandão que o ambiente escolar denota um espaço institucional pouco atrelado às necessidades dos educandos, sendo que os interesses presentes nesse espaço, geralmente, não atendem as especificidades das comunidades camponesas, e o currículo ignora as concepções construídas a partir de uma ideia de Educação do Campo e dos saberes populares. Arroyo (2011, p. 262) defende o “direito a conhecimentos emergentes nos currículos”, e indigna-se com o fato de que crianças e adolescentes “passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos” (Ibdem), reforçando uma estratégia para a educação escolar, a partir da união de saberes, direito e escolarização.

Para Caldart (2005) a escola deve pôr em movimento diferentes saberes, com vistas à socialização e produção desses diferentes saberes, fornecendo as ferramentas culturais necessárias para o seu cultivo:

Também significa compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana (CALDART, 2005, p.29).

É inegável que o conhecimento construído a partir da realidade social, cultural e política, assim como a criação de “situações existenciais típicas” dos educandos e educadores devem ser integrados ao currículo e ao trabalho em sala de aula, em

especial por seu “teor de conscientização” em potencial, e pelo “conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza” (FREIRE, 1967, p. 113).

Outra reflexão bastante significativa se deu na discussão envolvendo a palavra geradora “Respeito”. Agrupamos os depoimentos dos participantes com base no que entendem sobre “Respeito”, e destacamos os seguintes relatos:

Respeitar é ter estima pelas pessoas (Educador do ensino médio).

Nós escolhemos falar sobre a palavra respeito por que nossas vontades e nossas opiniões não são respeitadas por ninguém (...) a comunidade deveria dar mais atenção para as nossas opiniões, por que nós não falamos só besteira. Também sabemos falar de coisa séria (Educadora do ensino médio).

Todos têm o direito de ser respeitados, por que todos somos iguais (Educando do ensino médio).

A lei do Brasil diz que todos somos iguais, e por isso ninguém deve ser tratado de forma diferente. A lei de Deus também fala isso (Educanda do ensino médio).

Podemos extrair desses depoimentos mais reflexões sobre referências estruturantes dos Direitos Humanos, a partir da própria palavra “Respeito” e da noção de igualdade de todos perante a lei, que é um direito universal, como bem frisaram os participantes. E se poderia dizer mais sobre esses depoimentos: há um nítido esforço dos participantes na busca por dignidade humana, participação ativa na vida e nas decisões da Comunidade, isonomia perante o coletivo, empatia dos demais companheiros e companheiras do Assentamento, respeito por suas opiniões e por serem jovens, compreensão do seu lugar de sujeito de direitos dentro e fora da Comunidade. Infere-se desses depoimentos a discussão sobre a situação de opressão e insatisfação que alguns dos participantes vivenciam, enquanto jovens da Comunidade e enquanto educandos, ao contestarem a ideologia da conformação, como legítima expressão da Pedagogia do Oprimido, conforme a abordagem de Freire (1987):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de transformação. (FREIRE, 1987, p. 41)

A esse respeito, Chauí (1986), em apurado estudo, analisa a apreensão dialética da Justiça e do Direito, expondo que:

a apreensão do Direito no campo das relações sociais e políticas entre classes, grupos e Estados diferentes permite melhor perceber as contradições entre as leis e a justiça e abrir a consciência tanto quanto a prática para a superação dessas contradições, ou seja, abrir o Direito para a História e, nessa ação, para a política transformadora (CHAUÍ, 1986, p. 86).

A partir dessa constatação, que também é derivada dos estudos dos chamados novos movimentos sociais (GOHN, 2011), podemos visualizar o surgimento de novas práticas políticas em condições de abrir espaços sociais inéditos e de revelação de novos sujeitos ativos da cena política, com a capacidade de reivindicar e de criar direitos. Esse sentir, possui relação direta com a ideia de que a educação é um ato político, e que parte de uma concepção problematizadora, da qual resulta o conhecimento crítico, reflexivo e de intervenção no mundo, devendo estar a serviço das transformações sociais, conforme proposto por Freire (2003).

Nesse mesmo sentido, as falas seguintes dialogam em torno da palavra geradora “Respeito”:

Não é porque está na lei que nossos direitos vão ser garantidos, sem luta e sem exigirmos eles (Assentado).

A dignidade humana é o direito/princípio mais importante que temos na nossa sociedade, e para que esse direito seja garantido, seja efetivo, o respeito é fundamental. Sem respeito nós perdemos o caminho das coisas. Perdemos tudo! (Educador do ensino médio).

Essas expressões demonstram pelo menos duas maneiras de compreensão dos Direitos Humanos: uma concepção inspirada na normatividade que compõe o nosso ordenamento jurídico, escrita na nossa Constituição Federal, advinda do Estado Democrático de Direito e, a outra concepção, mais voltada à visão histórica e contemporânea dos Direitos Humanos enquanto essência humana, ou seja, do próprio sentido natural de dignidade humana.

E junto a essa compreensão observada nas falas, está presente o sentimento da luta por direitos, da reivindicação desses direitos para que tenham efetividade. Os participantes demonstraram inúmeras vezes entender que não há direito sem luta, sem a prática da reivindicação, ainda que esse direito esteja “escrito” em algum lugar.

A questão que se destaca, inevitavelmente, é a práxis da libertação, que indica ser essencial para os sujeitos a compreensão de suas necessidades, de sua concretude e dos complexos que formam as relações sociais e, a um só tempo, construir uma educação como prática social humanizadora que leva à libertação, já que o “desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (FREIRE, 1987, p. 229).

Ainda sobre a coadunação da Educação com Direitos Humanos, no terceiro encontro, foram trabalhadas as palavras geradoras “Ansiedade” e “Desarmamento”, em que os educandos fizeram verdadeiros desabafos sobre os sérios desafios que enfrentaram no pior momento da Pandemia do Coronavírus, ao falarem de “Ansiedade”, e, em seguida, um franco debate sobre a corrida armamentista, que tem afetado a realidade brasileira, com destaque para a Comunidade, que passou a viver outras dificuldades diante desse momento.

Inicialmente sobre a palavra geradora “Ansiedade”, com uma reflexão dos educandos e educadores sobre as limitações impostas às atividades escolares e à vida em sociedade, pela pandemia:

Aquilo que já não era tão bom assim ficou pior (Educanda do ensino médio).

Eu não tenho internet na minha casa, então quando eu preciso tenho que me deslocar para a casa de alguém que tenha ou rotear a internet do celular de algum colega. Também não tenho computador em casa e o meu celular é péssimo, e às vezes dava problema no áudio e eu não conseguia acompanhar nada das aulas remotas (Educanda do ensino médio).

Fui aprovada no final do ano, mas era como se eu não tivesse estudado o ano inteiro (Educanda do ensino médio).

A ansiedade nos jovens é uma coisa muito triste e difícil de recuperar, e aqui no assentamento é muito fácil algum jovem ou adulto sofrer de ansiedade porque aqui não tem nada de bom que envolva as pessoas no dia-a-dia, a não ser as igrejas, os bares e a escola (Educanda do ensino médio).

As educandas falam de algumas das consequências trazidas pela pandemia, que atingiram o campo social, educacional, político e provocaram diversas questões coletivas e particulares. Mais evidente nessas intervenções é a desigualdade e a vulnerabilidade social, que foi aguçada nesse período em que o Estado brasileiro foi extremamente omissos em aspectos fundamentais da educação e do contexto social. Ademais, nota-se a invisibilidade e o silenciamento da maior parte da população,

nesse conjunto de descasos que a população do campo enfrentou com maior grau de severidade.

As fragilidades humanas, sociais e subjetivas, que repercutiram fortemente nas práticas educativas, e as novas limitações decorrentes da exigência do ensino remoto, do modelo híbrido de ensino, e da impossibilidade de grande parte da população contar com equipamentos tecnológicos (como computador e aparelho celular) e internet para acompanhar minimamente um trabalho que, por si só, já apresentava uma série de dificuldades.

Aqui, Freire (2003) nos lembra que o papel dos educadores e das educadoras tem de ser voltado para pensar novas formas de oferecer oportunidade e autonomia para os educandos em sua ação epistemológica, e explica que ser professor implica um compromisso constante com as práticas sociais, e não só a perpetuação de conteúdos, e defende a democratização do acesso às tecnologias e problematiza a lógica do mercado. As desigualdades digitais, assim como os privilégios sociais e a negação do direito à educação no Brasil, que se relacionam com o não acesso a uma internet pública e de qualidade, constituem novos fatores de exclusão, opressão e a possibilidade de aprofundar ainda mais as desigualdades sociais. Assim,

O momento é de nos unirmos e nos ajudarmos para superar os efeitos devastadores da pandemia (Educador do ensino médio).

Para além dos problemas estruturais, o sofrimento mental presente nos casos de ansiedade e de depressão, formam situações-limite que exigem dos educadores o querer bem dos educandos, ensejando o compromisso com o conhecimento, mas também o suporte de amorosidade, pessoal e institucional, inspirados em Freire (2003), que reforça o amor como fundamento do ato de educar, e como preceito para a nutrir as relações interpessoais, o respeito e o amparo do outro.

No diálogo envolvendo a palavra geradora “Desarmamento”, os participantes se voltaram para a preocupação com a liberação do porte e da posse de armas de fogo no Brasil, com a expedição de Decretos pelo atual Presidente da República, e discutiram o reflexo significativo e negativo dessas medidas no Assentamento Califórnia:

Afinal, é ou não é proibido adquirir armas no Brasil? (Educanda do ensino médio).

A violência e o número de mortos no Brasil, só aumentaram depois desses Decretos. Armar a população só aumenta a violência (Educador do ensino médio).

Eu não entendo como isso tomou de conta da cabeça de tanta gente em tão pouco tempo, isso tem que acabar (Educanda do ensino médio).

Nesses depoimentos, os participantes revelam a preocupação com os problemas que os Decretos pró-armas do atual governo federal trouxeram para o país e para a Comunidade. Percebe-se que o sentimento de inquietação da maioria dos participantes se baseia na insegurança e na violência instaladas pela flexibilização estatal da posse e do porte de armas de fogo. A discussão que foi posta também deixou clara que armar a população não significa proteção de nenhum de nós, mas somente incentiva mais violência.

Chamou atenção o depoimento de um educador que defendeu a “liberação” governamental do porte e da posse de armas de fogo para os “*cidadãos como forma de se protegerem da criminalidade*” (Educador do ensino médio). Essa posição foi rapidamente contestada pela posição de todos os demais participantes do círculo de cultura:

A violência só gera mais violência (Assentado).

Devemos tomar muito cuidado com esses discursos de ódio que trazem soluções fáceis para os problemas sociais e acabam por incentivar mais violência no país (Educador do ensino médio).

Para a grande maioria dos participantes da presente pesquisa, as medidas estatais de facilitação do acesso a armas de fogo pela sociedade necessariamente pioram as estatísticas de violência letal. A disseminação e o incentivo ao porte e à posse de armas é incompatível com as políticas de segurança pública e gera o aumento da violência. A posição dos participantes ao criticar a flexibilização do acesso às armas de fogo no país, revela o sentimento democrático e humanista, uma cultura de paz social, que supera a forma ingênua de perceber a realidade e discute os problemas com profundidade.

É isso que Freire (1967, p. 96) descreve como “nossa cultura fixada na palavra” e também na realidade, que nos leva à essa “nota fundamental da mentalidade democrática” (ibidem), e que nos desperta para posições “mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras”.

Chegamos então ao quarto e último encontro, trabalhando com as palavras geradoras “Terra” e “Comunicação”, nos círculos de cultura. A primeira palavra geradora problematizada com a turma foi “Terra”, e logo esse vocábulo foi associado à luta pela terra, à luta do MST e à origem do Assentamento Califórnia:

Aqui na Califórnia não vejo tanta gente falando em MST e em invasão de terras. Só que ainda fala nisso aqui é o Zé Luís, mais uns dois por aí. O resto não fala mais nisso (Educanda do ensino médio).

No primeiro momento do círculo de cultura ficou bem nítido o desinteresse da maioria dos educandos em falar sobre “as histórias da Califórnia”, sendo que alguns dos educandos demonstraram ter aversão ao MST, assim como em acampamento e outros assuntos ligados à luta pela terra. Esse primeiro depoimento abriu caminho para outras falas que ressaltaram, além das críticas, que pessoas do Assentamento produzem alimentos, mas que também é um lugar desorganizado e marcado pelo individualismo, e que não é conduzido mais pelos ideais de coletividade e solidariedade de outrora.

Pudemos destacar a partir dos depoimentos apresentados no âmbito do círculo de cultura que, muitos educandos e suas famílias não possuem qualquer ligação com o MST, no que se refere ao processo de luta pela terra, tampouco participavam das atividades políticas do movimento dentro e/ou fora do Assentamento. No entanto, esses mesmo educandos e educandas reconhecem que o MST já contribuiu muito com a Comunidade, a começar pela sua formação, a partir da conquista da terra para trabalhar e o desenvolvimento das famílias no campo, passando pela organização política, organização da cultura, educação e até na produção de alimentos de forma sustentável.

Percebemos que a escola de ensino médio não cumpre qualquer papel social como escola do campo, e não contribui para oportunizar aos educandos e educandas uma aproximação maior com a história de luta pela terra que deu origem a Comunidade, e nem busca efetivar um trabalho de conscientização sobre a importância da luta do MST enquanto sujeito pedagógico.

Sobre o Movimento Sem Terra e seu caráter educativo, Caldart (2012) situa que:

Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere. A preocupação em compreender mais profundamente como acontecem os processos de

formação humana e a tentativa de identificar, em cada circunstância histórica, quem são os principais personagens da cena pedagógica, quem são, afinal, os sujeitos educativos, tem sido uma das constantes na história da educação e das teorias pedagógicas (CALDART, 2012, p. 320).

Infere-se que a inquietação demonstrada pelos educandos e educandas em seus depoimentos, quando falam de terra e do MST, reflete um afastamento ocorrido entre a realidade escolar e a realidade da Comunidade, haja vista que a escola de ensino fundamental, e as turmas de ensino médio deixaram nos últimos anos de ser um prolongamento da Comunidade. As falas mostram que a escola do Assentamento, em especial as turmas do ensino médio, não se encontram vinculadas à luta pela terra e à luta dos movimentos sociais, fazendo com que os educandos e educandas não se reconheçam como sujeitos Sem Terra, e fazendo com que o MST não seja mais um “personagem da cena pedagógica” (CALDART, 2012).

Esses elementos são criticamente operacionalizados na leitura de Freire (2003), que alerta para a necessidade de o sujeito assumir-se dentro do processo educativo e de uma prática estritamente humana, repleta de sentimento de coletividade e afetividade:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir - se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2003, p.41).

Nesse sentido, assumir-se como ser social pode ser entendido, no caso dos assentamentos de reforma agrária, como assumir-se enquanto sujeito Sem Terra, e entender que os educandos chegam às escolas não apenas para obter uma formação para o trabalho, mas para a cidadania e para que participem da construção (e reconstrução) da sua realidade e da realidade do país.

A palavra geradora “Comunicação” foi a última palavra discutida nos círculos de cultura, e os participantes se voltaram inicialmente para a comunicação na internet, e comentaram os abusos ocorridos nesse espaço de informação (podendo também ser de desinformação) e entretenimento: “*A gente encontra muitas mensagens de ódio na internet e nas redes sociais*” (Educanda do ensino médio).

Esse vocábulo gerador foi considerado um assunto complexo por alguns participantes, mas também foi tido com um assunto necessário por outros educandos e educandas que optaram por tratá-lo a partir do debate das “*fake news*”, e das redes sociais que foram consideradas por muitos participantes como “*terra de ninguém*”. Ironicamente, a palavra geradora “Comunicação” também gerou muito silêncio entre os participantes que, por diversas vezes, se omitiram no momento de fala, permanecendo calados e até rindo da situação quando provocados. Entretanto, busquei incentivar o debate falando da Comunicação como Direito Humano, e relacionando-o à liberdade de expressão, de livre pensamento, liberdade de opinião, liberdade de crítica e a seus limites éticos e limites de natureza penal, como é o caso dos discursos de ódio, por exemplo.

Foi criticado também o uso excessivo do aparelho celular pela sociedade em geral, e essa crítica foi trazida para a realidade da sala de aula.

Não largam mais o celular nem na hora de comer (Educador do ensino médio).

Se a gente tivesse na aula comum a nossa atenção já tinha ido embora (Educanda do ensino médio).

Observamos que a palavra geradora despertou inúmeras reflexões sobre o relevante papel da comunicação e a responsabilidade que os sujeitos devem ter diante desse instrumento vital para a coletividade. Ao final, a “forma da comunicação” foi abordada pelos participantes como uma vantagem pedagógica, ao citarem a dinâmica dos círculos de cultura como um exemplo positivo de comunicação.

Acho que vale muito a pena a gente fazer esses momentos de roda de conversa e trocar ideia sobre os assuntos, por que isso chama um pouco mais a atenção do que o de sempre (Educanda do ensino médio).

Essa última fala revela o descontentamento com a falta de dinamismo das aulas convencionais no decorrer do ano letivo escolar, em que os educandos se encontram o tempo todo sentados nas cadeiras de frente para o quadro negro e para o professor, que é posto numa situação de destaque, transcrevendo palavras esvaziadas de sentido para os educandos e educandas ou mesmo realizando exercícios de responder questões em algum livro didático.

Identificamos nessa forma de trabalho cotidiano a impossibilidade de promover a integração de conhecimentos, assim como do envolvimento de uma infinidade de

valores e sentimentos que podem ser trazidos pelos educandos para a sala de aula. Notamos que não existe o fomento de troca entre os sujeitos da sala de aula, que é justamente um dos principais elementos que permitem desenvolver o aprendizado.

E segundo Arroyo (2003), a legitimidade de uma frequente reflexão teórica levando em conta as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com vistas a alcançar a identidade ideológica nessas ações, sem desvirtuá-las das dimensões ética, social, econômica e política, que são dimensões humanas, e que, por essa razão, constituem o humano. A ação educativa pautada na diversidade de saberes e experiências evita que os sujeitos sejam restringidos à lente do conteudismo e à formação do sujeito parcelado.

Nessa linha de apreciação Freire (1983) já afirmava que o conhecimento não se refere apenas ao que está escrito nos livros didáticos, mas a todas as circunstâncias estabelecidas nas relações homem-homem e homem-mundo, e o termo comunicação define melhor aquilo que entendemos por troca de saberes entre interlocutores. Deste modo, a formação do sujeito crítico constitui princípio básico para que uma ação seja considerada como ação educativa, que afasta a definição assistencialista de extensão e trabalha por meio do diálogo, despertando o espírito de conhecimento e liberdade.

Em perspectiva epistemológica, a reflexão surgida neste trabalho apontou para uma articulação desses elementos – no caso as palavras geradoras – possibilitando a interface entre as categorias: Educação e Direitos Humanos, a partir das quais transitaram novos olhares, percepções e práticas educativas úteis ao processo de formação dos sujeitos, quebrando a aparente homogeneidade da visão de mundo que constitui um modelo de educação hegemônica produzida por determinada ideologia dominante e, finalmente, romper com essa estrutura do modo abstrato e artificial de pensar a educação, criando condições de captar a complexidade e as mutações da realidade social e política.

Das palavras geradoras surgidas a partir do universo temático e da escolha dos participantes da pesquisa, pudemos trabalhar com pontos positivos aparecidos na análise exclusiva de cada vocábulo durante os encontros, mas também é possível refletir sobre os pontos positivos de todas essas palavras, de modo geral, por meio de uma triangulação (ou agrupamento), pautando os vocábulos geradores a partir dos dois grandes grupos/categorias relacionados ao tema do presente trabalho, na

seguinte maneira: Categoria Educação: Conhecimento, Comunicação e Empreendedorismo; Categoria Direitos Humanos: Terra, Respeito e Desarmamento.

Feita essa breve classificação entre as palavras geradoras, foi possível depreender dos depoimentos e questões trazidas no decorrer dos encontros, que esse ambiente dos círculos de cultura se traduziu num lugar dialético em que se constrói e se desconstrói os significados, num movimento propício para fomentar a sensibilidade e a cultura social, e que coaduna as categorias da Educação e dos Direitos Humanos. Isso pode ser constatado inclusive na fala de alguns participantes da pesquisa.

Os participantes demonstraram em seus depoimentos, a possibilidade de abordagem dos Direitos Humanos em diferentes cenários educativos, deixando claro a eles/elas o envolvimento desse tema/categoria para além da sala de aula, alcançando as relações interpessoais, em meio às nossas representações sociais, em especial nas metodologias de ensino e nos aspectos teórico e prático da Educação, por mais que tenha sido tratado de maneira incipiente no decorrer dos encontros.

Essa é exatamente uma das preocupações de Freire (1994) com a educação da classe trabalhadora, ao afirmar que:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que eu me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade; de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade (FREIRE, 1994, p. 133).

É na concepção de educação freireana, que é trabalhada uma educação libertadora e transformadora, comprovada na práxis de Freire como educador e ser humano, que se torna possível pensar sobre os tipos de conteúdos e metodologias propostas pelo autor nas suas diversas obras, que nos remetem ao entendimento que ele teve sobre a educação e os Direitos Humanos. Por essa razão, é necessário destacar que muitos dos saberes retratados por Freire tem relação direta com uma Educação que trabalha os Direitos Humanos.

Num exercício prefigurativo, as categorias da Educação e dos Direitos Humanos, percebidas e trabalhadas nos círculos de cultura realizados no presente trabalho, também foram enunciadas como objetivos do último Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2018, p.10), que é “apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro

na história da afirmação dos direitos humanos”. Logo, assim é composto o conjunto de objetivos expostos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

- destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência (BRASIL, 2018, p. 13-14).

Também como reflexão sobre essas premissas e o conteúdo dos debates ocorridos nos círculos de cultura, em que se evidenciou um fazer pedagógico caracterizado pela reciprocidade, Santos (2006) destaca a reciprocidade como o critério geral de uma política democrática emancipatória, enquanto os Direitos Humanos, que são a expressão avançada de lutas pela reciprocidade, são a forma e os meios dessa negociação, desse diálogo. Esse pensamento também reforça que é necessário dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas, como base de uma cultura inquietante apta a transformar em educação a experiência e a vivência quotidiana, inscritas nas práticas das ações humanas projetadas no mundo.

Seguindo essa postura, Candau (2007, p. 03) entende que “Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos”, adentrando em todas

as práticas sociais, com a capacidade de “favorecer processos de democratização”, e reconhecendo os direitos fundamentais de cada sujeito e/ou “grupo sócio-cultural” (ibidem).

Assim, o trabalho com os círculos de cultura com a participação de educandos, educadores e assentados, diferentemente de exercícios escolares estáticos e distanciados da realidade dos educandos, foi a materialização de práticas de educação popular inspiradas na pedagogia freireana e na Educação *em e para* os Direitos Humanos, que se constituíram como fio condutor da participação dos sujeitos, da valorização do conhecimento destes e de incentivo à reconfiguração das concepções pedagógicas.

Restou evidente ainda, a relevância dessa estreita relação entre a Educação e os Direitos Humanos como medida para se estabelecer contatos de socialização, diversidade de discursos, saberes, culturas e experiências, o respeito às pessoas e às diferentes visões de mundo, enriquecendo e conferindo mais consistência e plenitude ao processo de formação humana.

4.2 Educação e conscientização: contribuições com a formação dos educandos e educandas

Neste item, buscamos retratar as contribuições do presente trabalho com o processo de formação humana dos participantes, e como o trabalho nos círculos de cultura ofereceram subsídios para a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no decorrer dos diálogos e, ainda, como isso foi manifestado pelos participantes. De início, trazemos o depoimento de uma educanda, que resume um pouco daquilo que compreendeu sobre nosso trabalho com os círculos de cultura:

Bom, tudo o que eu tenho para falar ou resumir sobre essas palestras é que eu achei muito interessante, por que foi um encontro onde podemos tirar dúvidas, interagir e mostrar um pouco do que nós sabemos. Gostei muito dos temas que escolhemos para comentar e aprender sobre.

Os principais temas que eu gostei foram sobre o desarmamento, ansiedade e principalmente empreendimento pois faz parte do que eu quero estudar me formar e me tornar uma grande empresária. Gostei de falar sobre o desarmamento por que aprendemos a diferenciar armas de objetos que usamos como armas, e também como e onde as pessoas devem usar esses objetos letais.

E sobre a ansiedade achei um tema interessante por que nós aprendemos a diferenciar ansiedade grave de uma ansiedade momentânea e como podemos lidar com isso.

Agradeço muito ao Júnior por nos mostrar que a educação é uma coisa muito importante para as nossas vidas e para o nosso futuro (Educanda do ensino médio).

Podemos inferir dessa manifestação, pelo menos três aspectos de descoberta e ressignificação surgidos a partir da relação dialógica estabelecida nos círculos de cultura: o primeiro, está na satisfação da educanda em ter podido mostrar “*um pouco do que*” ela sabe, e a realização de ter escolhido vocábulos geradores “*para comentar e aprender sobre*”, o que denota uma prática educativa construída à base da valorização da autonomia, do conhecimento e da experiência da educanda, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a participação no processo de levantamento do universo vocabular a ser trabalhado nos círculos de cultura.

O segundo, que está intimamente relacionado com o primeiro, está na contribuição da educanda na ambientação cultural do encontro, sugerindo palavras ligadas à sua experiência cotidiana, aos seus desejos, aos seus sonhos de se formar e se tornar aquilo que deseja.

E o terceiro aspecto encontrado na manifestação da educanda, está no reconhecimento da função transformadora da educação na vida de cada sujeito, e na consciência de que conhecer é interferir na realidade, e que todos e todas nós somos seres inacabados, inconclusos, incompletos, em transformação com e no mundo em que vivemos, cabendo a nós assumir esse compromisso com a transformação.

Tomando como referência as premissas teóricas e metodológicas de Freire (1987, 2003), o ato (ou processo) de educar e aprender sempre esteve intimamente ligado à superação das desigualdades sociais, da opressão e da alienação, pelo caminho da tomada de consciência. Por sua vez, a tomada de consciência é o fator que define a conscientização, que pode ser definida como um processo histórico que possibilita aos sujeitos sua emancipação e relação com o mundo das coisas.

Para Freire (1987) a conscientização é um aspecto intrínseco ao processo de aprendizagem, e tem como fundamento a ação-reflexão dos indivíduos, constituindo-se como verdadeiro compromisso histórico-político-social por meio do qual as pessoas podem assumir-se como tais e assumir o papel singular de reconstruir e ressignificar o mundo, numa relação dialógica e dialética.

Podemos dizer, portanto, que só por meio da tomada de consciência que a opressão pode ser superada, não bastando uma tomada de consciência ingênua da

realidade, mas sim uma tomada de consciência crítica, orientada pela práxis, da intervenção do sujeito na realidade. Freire (1967) define esses dois tipos de consciência:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1967, p. 105).

O esforço criador da educanda permitiu a ela, assim como aos demais participantes, a indicação de palavras geradoras para serem trabalhadas nos encontros e permitir os diálogos e o processo de aprendizagem, fazendo da educação o instrumento que dá condições de os sujeitos aprenderem consigo mesmos e com o mundo, bem como de atuarem transformando o mundo. Nesse movimento, a participante ultrapassou o nível da tomada de consciência através da análise crítica, desvelando a razão de ser da sua realidade e constituindo uma ação transformadora sobre essa mesma realidade.

O processo de conscientização, que é o próprio instrumento da práxis transformadora, e permeia toda a proposta de Freire (1967), afasta a ideia de educação neutra, entendendo o ato educativo como ato político, em que tanto os educadores quanto os educandos devem se transformar em pensadores críticos.

Com isso, podemos concluir que as práticas pedagógicas problematizadoras da realidade são capazes de modificar sentidos, desenvolvendo uma consciência crítica, que implica na tomada de consciência por parte dos sujeitos do processo educativo, e faz com que a emancipação ocorra no diálogo, a partir de relações horizontais, no compromisso da transformação, no contínuo desvelamento da realidade de maneira dialética, e no desenvolvimento do *conhecer para mudar o mundo*.

4.3 Diálogos e construção de alternativas: superando as situações-problemas-desafios

No decorrer do processo dos círculos de cultura nos deparamos com muitos obstáculos históricos que apareceram como verdadeiros “freios” na busca por uma educação libertadora. Merece destaque as falas de algumas educandas que, ao tratar

sobre o universo temático da Comunidade, no primeiro encontro, esboçaram uma séria inquietação com relação ao Assentamento Califórnia:

Não faço a mínima questão de falar sobre a Califórnia. Daqui eu não tiro nada de bom. Eu não gosto daqui! É péssimo, e eu queria muito ir embora deste lugar! (Educanda do ensino médio).

A Califórnia não é lugar para jovens porque não tem lugar pra gente (Educanda do ensino médio).

Quem não dá duro na roça, sobrevive com pequenos comércios, e todos ganham muito pouco ou quase nada. No final disso tudo, muitos jovens não se interessam em estudar, caem na bebida e começam a usar drogas (Educanda do ensino médio).

Não por acaso, após as falas das educandas, os demais educandos presentes estavam em silêncio, mas demonstrando concordar com as duras críticas, manifestando de forma tácita o seu desconforto com o ambiente social do Assentamento. Isso se somou às percepções dos participantes sobre a falta de oportunidades de emprego e renda para os jovens, para além do labor no campo, e também à desilusão de muitos assentados em relação ao MST e o seu papel no contexto da luta popular por melhores condições de vida no campo, e também desvalorização da fala dos jovens nos espaços de discussão da Comunidade: *“a comunidade deve dar mais atenção para as nossas opiniões, porque nós não falamos só besteira. Também sabemos falar de coisa séria”* (Educanda do ensino médio).

A partir desses depoimentos, ficaram evidentes pelo menos duas situações-problemas-desafios: 1) a insatisfação dos jovens estudantes com o Assentamento Califórnia, que o veem como um lugar hostil e impróprio para eles, sobretudo por que não vislumbram atrativos e oportunidades de trabalho e de desenvolvimento profissional na Comunidade e 2) a desilusão com a luta do Movimento Sem Terra e a pouca participação dos jovens na Comunidade.

A questão da situação-problema-desafio é exposta por Freire (1994) como “situação-limite”, e é constituída por uma dimensão concreta histórica, própria de uma dada realidade, nas relações “homem-homem” e “homem-mundo”, ensejando situações desafiadoras que exigem a ação articulada dos sujeitos para a sua superação, que deve ser enfrentada dentro dessa realidade, enquanto necessidade ontológica de transformação, dentro daquilo que Freire (1994) chama de “inédito-viável”.

Denominamos essas situações-limites de situações-problemas-desafios (REIS, 2011), visto que denotam, além de um “limite” ou “problema”, uma verdadeira provocação, uma conjuntura desafiadora, que exige resistência e uma luta por ressignificação, enfrentamento, refazimento e superação dessa determinada realidade, entendendo que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se opôs a caminhar” (FREIRE, 1994, p. 155).

Nos círculos de cultura, também percebemos a participação dos sujeitos e a sua vontade de intervir nessa realidade, preocupando-se com a formação profissional, mas começando a ter um contato direto com a sua realidade e com a realidade das famílias Sem Terra, pensando no avanço da qualidade de vida no campo, partindo da luta por direitos historicamente negados ao povo camponês, e buscando construir oportunidades dentro da sua base social.

Quero me formar em administração e também quero abrir um negócio, ou um comércio, para viver por conta própria e dignamente (Educanda do ensino médio).

Só estamos aqui neste momento devido a luta pela terra, a participação ativa e a resistência das famílias Sem Terra organizadas pelo MST no final da década de 1990. Esse processo de luta teve como objetivo também a criação de oportunidades de trabalho e renda dignos no Assentamento Califórnia (Assentado).

É esse o caminho que enxergamos para a ressignificação e transformação da realidade ora estudada. Analisando as situações-problemas-desafios apresentadas pelos participantes, é possível confirmar que, além da distribuição de terras, o processo de luta pela reforma agrária exige a garantia de condições de vida aos assentados e assentadas, e isso envolve educação, trabalho e renda, que compõem o complexo de direitos concernentes à dignidade humana dos sujeitos. Mas prover essas necessidades exige a práxis transformadora com a participação e comprometimento dos sujeitos no sentido de (re)organizar o espaço produtivo junto à Comunidade. Nesse sentido, Arroyo (2001) afirma que:

Se toda ação formadora se dá em uma relação entre pessoas, se nela se expressam homens e mulheres, estes não podem ser vistos como meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e de trabalho (ARROYO, 2001, p. 163).

Isso mostra que é preciso reconhecer o potencial das pessoas moradoras do Assentamento como produtoras de sua existência, mas também como agentes do desenvolvimento social, cultural e político, exercendo e assumindo tarefas do cotidiano, intervindo e recriando esse espaço. O MST acredita nessa possibilidade e historicamente tem se preocupado com a formação dentro da base social dos assentamentos, visando construir com a formação de profissionais que estejam em contato direto com as famílias Sem Terra, aliando a essa formação a convicção das intenções de classe. Nessa perspectiva, educação e trabalho devem ser pensados e construídos juntos com vistas à transformação social. Isso compreende tanto os aspectos da participação e da intervenção efetiva dos assentados na vida da Comunidade, quanto na formulação de políticas e de condições para o trabalho e a renda no assentamento. É o que Bogo (2003) sublinha ao comentar a respeito da formação da consciência dentro do MST:

O MST desenvolve a filosofia da formação política dos militantes através da participação, na recriação da vida cotidiana, na cooperação em seus diferentes sentidos e no resgate dos valores com novo conteúdo (BOGO, 2003, p. 161).

Podemos deduzir que essa deve ser a tática de superação das situações-problemas-desafios, uma vez convencidos os participantes de que devem seguir pelo caminho da organização e mobilização coletiva, expulsando a mentalidade opressora e fatalista. Mas essa tarefa de transformação e superação também requer a presença do MST, como o movimento social de luta que tem contribuído, experienciado e discutido, nos últimos 35 anos, a educação que se pretende “libertadora” para os povos do campo, tem trabalhado a relação entre educação e trabalho, por meio de processos formativos e organizacionais, buscado qualificar essa organização e os processos de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo rumo a sua autonomia.

Assim, tanto a formação pelo trabalho como a resistência do povo camponês para se manterem no campo, se complementam e se misturam para a superação do ensino tradicionalmente idealista e situa o conhecimento no mundo material da produção humana, que é construído pelos próprios sujeitos do processo educativo.

Diante da intervenção problematizadora e da análise das falas dos participantes da pesquisa, podemos perceber que foi criada uma visão mais ampla, possibilitando

a reflexão para a possibilidade de uma educação libertadora, e que superasse o monólogo estabelecido pela mera verbalização. É inegável o círculo de cultura que, com um viés problematizador, proporciona o estudo das situações concretas relativas à escola e à Comunidade permitindo que os participantes observem e analisem as dificuldades, e suas situações-problemas-desafios, percebendo que o ensino não se modificou, mas que necessita passar por inúmeras mudanças a partir de consciências críticas.

4.4 Apresentando o produto da pesquisa

4.4.1 Sobre a idealização do Produto

O presente trabalho de pesquisa culminou na elaboração de um Guia Pedagógico, para contribuir no desenvolvimento de práticas de Educação Popular e Direitos Humanos, com a realização de círculos de cultura, com educandos/as, educadores/as do campo e assentados/as, baseado nesta experiência.

O processo de elaboração do “Guia Pedagógico de Educação *em e para* os Direitos Humanos” ocorreu a partir do conteúdo e da metodologia provenientes da experiência com os círculos de cultura realizados juntamente com os educandos/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia, utilizando-se pesquisa bibliográfica, envolvendo práticas construídas e implementadas nesses encontros, com a contribuição ativa de todos os participantes.

Essa produção consiste no Guia Pedagógico que visa estabelecer ferramentas para construir um processo educativo de diálogo, coerente e mediacional, entre educadores/as, educandos/as e assentados/as numa abordagem do conteúdo dos Direitos Humanos, estabelecendo estratégias para trabalhar com temas geradores da realidade local e a implementação de temas próprios da sala de aula, no ensino médio.

Nesse trabalho, é reforçado o caráter conscientizador da Educação Popular, dos círculos de cultura e da pedagogia freireana, assim como o trato das palavras geradoras envolvendo a realidade dos sujeitos e o conteúdo dos Direitos Humanos. A práxis educativa dos círculos de cultura, próprios da Educação Popular em Freire, será um dos pontos marcantes desse Guia Pedagógico, pois tem o papel de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, instigando muito mais diálogo, esforço,

criatividade e compromisso entre os participantes consigo mesmos, e destes com o mundo a sua volta, para tornar viável os debates, a participação e a construção coletiva de novos saberes.

A Educação *em e para* os Direitos Humanos é outro ponto que se relaciona com o conjunto de direitos da personalidade humana, que formam a essência da construção de uma sociedade justa e igualitária, e carrega consigo a valorização e defesa de direitos fundamentais como: dignidade da pessoa humana, justiça social, direito à igualdade, educação, moradia, saúde, acesso à memória, e tantos outros.

As estratégias desenvolvidas neste trabalho têm um caráter libertador e transformador, porque tem como base categorias como: a Educação Popular, os Direitos Humanos e a Educação do Campo, transbordando as barreiras entre o conhecimento do direito e a educação, e entre o direito e os próprios sujeitos destinatários desses direitos. Por serem direitos tão essenciais à existência humana, e ao mesmo tempo tão negados no atual estágio de sociabilidade, a sua compreensão e aplicação devem necessariamente passar pelo desvelamento de práticas arraigadas e opressoras, que bloqueiam a efetivação desses direitos.

A Educação *em e para* os Direitos Humanos é um dos instrumentos necessários para mudar o cenário da educação e da nossa existência. O desenvolvimento do Guia Pedagógico, então, tem o propósito de oferecer outras estratégias que contribuam com a formação dos educandos/as do ensino médio nos assentamentos e em outras Comunidades do campo.

4.5 Temas e outros elementos presentes no Guia Pedagógico

Com a realização dos círculos de cultura, em consonância com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa, alguns temas foram destacados para fins de construção do Guia Pedagógico, como elementos de relevo, ou temas mais urgentes no estudo envolvendo Educação Popular e os Direitos Humanos com educandos do ensino médio, sendo eles: trabalho e renda, cultura, lazer, cursos profissionalizantes, luta pela terra, organização das famílias Sem Terra, violência e gênero, movimentos sociais do campo, pedagogia do Movimento Sem Terra, a Escola e o Campo, acesso à memória, acesso ao ensino superior, os jovens do assentamento e a formação universitária, e outros. Não por coincidência, esses assuntos se destacam dentro de

um universo de temas surgidos nas discussões com os educandos/as e educadores/as do ensino médio, e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia no decorrer dos círculos de cultura.

Além dos temas listados acima, o Guia Pedagógico trata também de definir algumas categorias que estão presentes e são essenciais no processo de elaboração e execução dos círculos de cultura, sobretudo: Círculo de Cultura, Educação Popular, Direitos Humanos, Educação do Campo, as palavras geradoras, a situação-problema-desafio, as etapas de trabalho com os círculos de cultura: a investigação temática, a tematização e a problematização.

Com esse apanhado de elementos e temas que surgiram a partir deste trabalho, o desenvolvimento do Guia Pedagógico foi construído a partir dessas questões surgidas e adotadas, considerando ainda os instrumentos – vídeos, músicas, poemas, imagens etc. – e estratégias que facilitam o trabalho de introdução dos debates sobre essas temáticas para uma profunda reflexão e, por conseguinte, a superação de problemas existenciais próprios da realidade dos sujeitos envolvidos.

O Guia Pedagógico teve como primeiro passo para o seu desenvolvimento e construção dos temas nele abordados a compreensão sobre os objetivos da pesquisa e o método que seria adotado para a realização dos círculos de cultura, inclusive o diálogo sobre o significado e a importância dos círculos de cultura (e junto a ele o diálogo sobre Educação Popular). Alguns sentimentos, alinhados à dimensão histórica e social dos Direitos Humanos, como parte intrínseca da humanidade, devem ser resgatados, assim como a própria noção de Educação, seguindo uma compreensão vinculada à própria realidade dos participantes. Ademais, a multiculturalidade tão assente na sociedade brasileira e que é totalmente refletida na realidade das escolas, nas salas de aula, figura como um importante elemento a ser abordado para uma melhor compreensão dos Direitos Humanos e do debate das palavras geradoras com os educandos/as, educadores/as e assentados/as.

Para além da historicidade da Educação e dos Direitos Humanos, as questões envolvendo democracia e sistema político brasileiro devem ser debatidos nos círculos de cultura, tudo num contexto e universo pertencente aos participantes, de maneira a fomentar reflexão sobre a vida, a escola, o trabalho, construindo de maneira coletiva processos de transformação pessoal, comunitária e social. A conscientização é o desafio que se coloca dentro do trabalho dos círculos de cultura.

Com esse sentimento, quem coordena o processo deve ser capaz de oferecer elementos disparadores do debate e também de compreender como é produzido o processo de silenciamento e destituição das vozes dos sujeitos na educação e nos espaços sociais, que decorrem de um sistema político autoritário, de modo a superar essa lógica, contrapondo-se a ela permanentemente.

As temáticas que envolvem os Direitos Humanos possuem (todas) um ponto em comum: tiveram origem diante do longo processo de lutas por direitos que atravessa a história humana, por meio da luta dos movimentos sociais e outras lutas políticas de rompimento de sistemas desumanizantes. Nessa toada, os Direitos Humanos também constituem uma excelente ferramenta pedagógica necessária para trabalhar a reflexão, pois são parte expressiva da nossa realidade cotidiana, por estarem presentes em todo lugar.

O Guia Pedagógico traz ainda outros elementos norteadores da práxis. Esses elementos formam um conjunto de observações que oferecem mais consistência à aplicabilidade do método de trabalho próprio dos círculos de cultura, e que são imprescindíveis para a sua efetividade.

O primeiro elemento norteador está no bom planejamento, que deverá ser organizado de forma coletiva, por meio da estruturação de um roteiro de trabalho, sem “fechar” o caminho que o/a educador/a deve percorrer, mas auxiliando no diálogo e nas demais atividades que serão implementadas nos círculos de cultura, a cada encontro. Para isso, é essencial que se tome por base a intencionalidade do encontro, a riqueza pedagógica e de conteúdo que as questões levantadas podem trazer.

O segundo elemento norteador se traduz na importância de que os educadores/as ou coordenadores/as envolvidos no trabalho se prontifiquem, ao máximo, a conhecer a realidade dos/as educandos/as, o modo como estes vivem, a cultura e a tradição local, o vocabulário utilizado naquele ambiente social, que irão ser determinantes para a fluência do diálogo nos círculos de cultura. Ao mesmo tempo, deve-se ter atenção para que esse conhecimento prévio sobre a realidade dos participantes não naturalize demais as situações vividas na Comunidade, e isso interfira na qualidade dos diálogos, retirando o foco das palavras geradoras e do conteúdo surgido a partir das temáticas levantadas.

Como terceiro elemento norteador, destacamos a escolha dos temas/palavras geradoras, que devem facilitar ou enriquecer os debates e o processo de ensino

aprendizagem. Observar as dificuldades e as vantagens pedagógicas que cada palavra pode ter para o diálogo com os participantes, com vistas na relação do vocábulo gerador com a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no trabalho.

O quarto elemento norteador está na importância de se criar situações disparadoras do debate, de forma a motivar e convidar o coletivo de participantes a pensar e falar sobre a sua própria realidade, desvendando e desnaturalizando as situações surgidas do seu cotidiano, que conduz também à compreensão da realidade fora do seu lugar de fala. Como sugestão, podemos pensar organizar um acervo de: músicas, vídeos, poemas, imagens, dinâmicas, que servem como elementos disparadores do debate. Merece relevo nesse aspecto a realização de místicas, que instigam, criam conexão de espírito, de sentimento, de envolvimento e de pertença, potencializando o trabalho com os participantes no diálogo e na proximidade dos temas/palavras geradoras.

Estes são os pontos fundamentais da estrutura do Guia Pedagógico em Educação Popular e Direitos Humanos que forma o produto do presente trabalho de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar *em* e *para* os Direitos Humanos nos remete à possibilidade de problematização de conhecimentos propostos a partir de um currículo escolar articulados com saberes do mundo da vida, conjecturados em prol da transformação da realidade. Pensar Educação nesse sentido significa muito mais que uma formação para a cidadania. Implica a construção de processos educativos comprometidos com a nossa existência e com a emancipação humana, que atende e se faz na vivência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais, num movimento coletivo de formações que se constroem na dialogicidade.

As questões discutidas na teia dos Direitos Humanos remetem às transformações ocorridas nas sociedades nas últimas décadas, em nível nacional e

internacional e, por isso mesmo, são marcadas por uma série de violações contra a dignidade humana e a liberdade, contra as formas democráticas de organização da sociedade, contra o direito de existir no tempo e espaço, e contra o direito a uma Educação para a liberdade. A resposta histórica a estas e outras graves violações tem advindo da organização da sociedade civil e pelos movimentos sociais de luta, que contribuíram com importantes formas de mobilização ao externarem inúmeras experiências de construção democrática e popular. A ação humanizadora, implicada à realidade local dos sujeitos também é fruto das lutas coletivas por direitos, que colocaram em evidência a necessidade de pressionar por políticas emancipatórias, fomentando a ideia de que somos seres sociais em constante transformação e que podemos e devemos intervir no mundo, de forma crítica e consciente.

É preciso reconhecer também que nenhum processo de conquista e efetivação de direitos se deu de forma linear, e que muitos avanços passam por retrocessos, que fragilizam os espaços democráticos conquistados, e que fragilizam a própria luta por esses espaços e por direitos.

Percebemos que o inconformismo é uma característica pedagógica, e que educar é um ato de amor erguido por muitas mãos. O legado dos movimentos de luta por direitos contribui para a ressignificação dos sentidos culturais e compreensão dos discursos, e oferece subsídios para a reconfiguração do papel da escola e da própria Educação. Essa tensão gerada pela luta dos movimentos sociais, por essa voz coletiva, fortaleceu a participação mais democrática, apontou para caminhos alternativos ao conservadorismo, e valorizou saberes e práticas diversas, próprias dos sujeitos e do seu lugar. É dessa perspectiva que surge a Educação Popular, assim como a Educação *em* e *para* os Direitos Humanos, que visam repaginar a educação e o fazer pedagógico, que envolva fatos e coisas para além da sala de aula, e que impactam diretamente os conhecimentos, a formação humana, as políticas de educação vigentes, o sistema e as instituições de ensino.

Entendemos ser necessário pensar a Educação que considere experiências concretas, que tem como referencial teórico a práxis de Paulo Freire, e de que forma essa práxis contribui concretamente para a Educação *em* e *para* os Direitos Humanos, nos diversos níveis de escolarização.

Como alguns dos aspectos relevantes desta pesquisa, podemos enumerar: i) o ser humano enquanto sujeito de direitos, o agir comunicativo, o revisitar do nosso

lugar de fala, a memória, a convivência democrática, a cultura popular, os anseios e o aprender-fazer; ii) a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa, que denotam a leitura do mundo para transformá-lo, para a superação de determinada situação-problema desafio; iii) a defesa da educação e a práxis educativa pautada na valorização, na intuição, na imaginação, na amorosidade, na comunicação, e na conscientização que se constitui em ato dialógico; iv) a abertura da ciência às necessidades populares, voltada às questões sociais a nossa volta – situações muito concretas – que envolvem o emprego, a renda, o trabalho, a luta, o direito, a fome, a moradia, e tantos outros ares da vida e dos Direitos Humanos; v) o planejamento participativo e comunitário, a gestão e os métodos educativos democráticos, a relação direta com os povos do campo, com a escola e com os movimentos sociais, a participação em todos os espaços, a pesquisa-ação como metodologia de intensa interação entre pesquisadores e grupos comunitários, e tantas outras exterioridades que pulsaram este trabalho.

Outro ponto que requer destaque é a urgência de uma educação inquieta que acabe com as distorções de princípios democráticos adotados nos espaços escolares, assim como nos demais espaços sociais, do silenciamento estratégico de educandos/as, educadores/as e assentados/as, que tem as suas vivências e suas realidades ignoradas pelo sistema de educação escolar.

É por esta senda, que sustentamos a educação dialógica como possibilidade de se construir e de se efetivar direitos, humanizada e humanizante, que irradia todo o processo educativo e confronta práticas conservadoras, a imposição de conteúdos e seus modos de desenvolvimento. Educar *em* e *para* os Direitos Humanos nos conduz a recolocarmos a educação a serviço da vida, a serviço da formação de sujeitos culturais, da identidade e da diversidade. Não há outro eixo norteador da educação do que a própria realidade, e não há melhor construtor da educação senão os próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Laís Marcelle Nicolau. Educação em direitos humanos e direitos sociais no Brasil: a prática educativo-crítica e a transformação da realidade social. *In*: CONPEDI/UFPB (org.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. 23. ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014. v. 23. p. 462-479.

ARAGÃO, Stella Arantes. **Educação em Direitos Humanos**: estratégias transversais para o ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - Universidade Fundação Oswaldo Aranha,. Volta Redonda: UniFOA, 2017.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Espírito Santo, p. 53-61, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educ. Rev.**, n. 1, p.89-106, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3ª reimp. simp. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Decreto nº 7.037/2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v.15, n.43, p.??, 2001.

CALDART, R. S. Elementos Para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica. C.; JESUS, Sonia. M. S. A. de. (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

CALDART, Roseli Salete (org.); PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.
CAMARÃO, Felipe; GONÇALVES, Francisco. Sim, eu posso! A transformação social no Maranhão. *In*: BERNAT, Isaac Giribet; LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; PEREIRA, Simone Silva. **Jornada de Alfabetização do Maranhão**: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação. São Luís: Eduema, 2019.

CAMINI, Isabela. Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à Escola Capitalista? *In*: MST. Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da Escola. **Cadernos da Escola Itinerante**, Ano II, n. 3, abril de 2009.

CAMINI, Isabela; STEDILE, João Pedro. **O Encontro de Paulo Freire com o MST**. Jornada Nacional Viva Paulo Freire! Um Educador do Povo! Texto para Estudo nº 01. São Paulo, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Porque educação em direitos humanos. *In*: RODINO, Ana Maria Rodino *et al.* (orgs.). **Bases para a ação político-pedagógica**. Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p.165-180.

CARVALHO, J. S. F. de. **Direitos humanos, formação escolar e esfera pública**. *In*: BITTAR, E. C. B. (Coord.). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 255-271.

CARVALHO, Emilene Júlia da Silva Freitas. **A Educação em Direitos Humanos nos Manuais do Professor da Coleção Didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013): Os direitos das crianças e a formação do professor em foco**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CASSANDRE, Marcio Pascoal. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade historicocultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Positivo, Curitiba, 2012.

CASTRO, Carmem Verônica. **A mística de tornar-se jovem do MST: a experiência do curso realidade brasileira para jovens do meio rural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento agricultura e sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Mariana. **Assentamento Califórnia, do MST (MA), luta para produzir 50 toneladas de mel por ano**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/13/assentamento-california-ma-do-mst-luta-para-produzir-50-toneladas-de-mel-por-ano>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Roberto Lyra Filho ou da Dignidade Política do Direito** in Lyra, Doreodó de Araújo (org.). *Desordem e Processo*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

COSTA, Zé Luís. **Assentamento Califórnia, no Maranhão, é ameaçado de pulverização de veneno**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/10/20/assentamento-california-no-maranhao-e-ameacado-de-pulverizacao-de-veneno/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

FILHO, Antônio; MASSON, Nonnato; COSTA, Reynaldo. **Atlas político-jurídico do trabalho escavo contemporâneo no Maranhão**. Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán. Imperatriz/MA: Ética, 2011.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Quefazer – Teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo** ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.16, n. 47, p.??, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

IBGE. **Açailândia**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/acailandia/panorama>. Acesso em: 6 ago. 2021.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **O que significou para a região e a quem beneficiou o Programa Grande Carajás 30 depois de sua implantação na região amazônica?** 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/530505-o-que-significou-para-a-regiao-e-a-quem-beneficiou-o-programa-grande-carajas-30-depois-de-sua-implantacao-na-regiao-amazonica#>. Acesso em: 6 ago. 2021.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.144, p. 752-769, 2011.

LOPES, Maria Marta da Silva. **Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na educação básica da rede municipal de Goiânia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LOPES, Maria Divina. A organização produtiva e sócio-política do assentamento Califórnia e os grandes projetos em desenvolvimento na região de Açailândia/MA. *In*: **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís, n.17, p. 1, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em

educação ambiental. *In*: VI ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL” A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, 5., 2011. Disponível em: <https://brasil.campusvirtualsp.org/sites/default/files/CirculonaEduAmbient.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MEDRADO, Aline Santos Leite. **O Campo de estudos e pesquisas em direitos humanos no Brasil**: Possibilidades e limites da abordagem interdisciplinar. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014.

MENDES JÚNIOR, José Ferreira; BARROSO, Betânia Oliveira. Práticas pedagógicas em direitos humanos e a formação interdisciplinar no ensino médio. *In*: ZAPAROLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antonio Sousa (org.). **Estado da Arte em Educação**: volume 2, número 1 / PPGFOPRED. Rio Branco: Nepan, 2021.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Boitempo: São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar, 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/7_praticas_pedagogicas_e_saberes_docentes_na_educacao_em_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, Paraíba, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. As políticas de desenvolvimento hegemônico como base para a reestruturação produtiva na estrada do arroz, Imperatriz-MA. *In*: ENANPEGE, 13, 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos....** São Paulo, 2019, p. 1-13.

Disponível em:

http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562964525_ARQUIVO_TrabalhoCompletoEnanpegeAlexandreNogueira_GT20.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

PUHL, Raquel, I. **Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Evanilson Alves de. **A Educação em Direitos Humanos e a prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos**. 200. 146 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.?

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Educar em Direitos Humanos de “mãos dadas”**: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. 2017. 320 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Piauí Teresina, 2017.

SORTO, Fredys Orlando. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. **Verba Juris**: Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 7, n.7, p.9-34, 2008.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do Surrealismo Jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1984.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE TRABALHO – CÍRCULOS DE CULTURA

Tema / palavra geradora: Empreendedorismo
Problematização: O que entendemos por Empreendedorismo? Como é o empreendedorismo em nossa comunidade? O que mudou do passado para cá, o que ainda deve mudar? O que vamos fazer para mudar esta realidade? Por que o Empreendedorismo é importante? Como por em prática o empreendedorismo?
Quantidade de encontros realizados (até o presente momento): 04, mas estou descrevendo, nesse momento, apenas o primeiro.
Material facilitador do diálogo: “Você sabe o que é Empreendedorismo?” – vídeo de curta-metragem.
Desenvolvimento do Encontro Apresentação do tema do encontro: fala inicial sobre o que vamos dialogar neste encontro, “a experiência pessoal dos educandos/as com o empreendedorismo” e apresentação do vídeo. Diálogo sobre o tema / problematização: a partir do vídeo e das questões levantadas dialogar com a turma sobre a temática buscando principalmente conversar com os educandos/as sobre suas vivências em relação ao empreendedorismo e sua compreensão a partir da realidade do assentamento. Dialogar com a turma sobre: - o Empreendedorismo no município de Açailândia, no Maranhão e no Brasil; - o Empreendedorismo e os trabalhadores e trabalhadoras; - a quem interessa o Empreendedorismo; - qual a função do Empreendedorismo; - todas as questões colocadas pelos educandos/as no decorrer do diálogo. Atividade de escrita e reflexão: vamos fazer uma lista do que está relacionado a empreendedorismo. Cada um deve pensar em no mínimo três coisas e escrever em seu caderno. Depois da escrita, vamos socializar o que escrevemos com a turma e conversar sobre a importância dessas coisas para cada um. Avaliação: verificar se os educandos/as conseguiram fazer sua lista e com que grau de dificuldade; avaliar como se deu o debate e apontar elementos que podem ser aprofundados nos próximos encontros.
Desdobramentos do tema para os próximos encontros: realidade do Empreendedorismo no nosso município, continuidade do estudo.

APÊNDICE 2 - CARTA DE UMA EDUCANDA

Bom tudo que eu tenho para falar eu resumir sobre essas palestras é que eu achei muito interessante, pois que foi um encontro onde podemos tirar dúvidas, interagir e mostrar um pouco do que nós sabemos.

Gostei muito dos temas que escolhemos para comentar e aprender sobre,

Os principais temas que eu gostei foram sobre o desarmamento, Ansiedade e principalmente impetimento pois foi sobre o que eu quero estudar me formar e me tornar uma grande empresária, gostei de falar sobre o desarmamento porque aprendemos a diferenciar armas de objetos que usamos como armas, e também como e onde as pessoas devem usar essas armas letais.

E sobre a ansiedade achei um tema interessante pois que nós aprendemos a diferenciar ansiedade aguda de uma ansiedade momentânea e como podemos lidar com isso.

Agradeço muito ao júri por nos mostrar que a educação é uma coisa muito importante para as nossas vidas e para o nosso futuro.

APÊNDICE 3 – PRODUTO FINAL

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS COM EDUCANDOS/AS, EDUCADORES/AS DO ENSINO MÉDIO E ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA

GUIA PEDAGÓGICO



2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PPGFOPRED

JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

Mestrando

PROF.^a DR.^a BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO

Orientadora

**PROF. DR. WITEMBERGUE GOMES
ZAPAROLI**

Coorientador





APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A temática dos Direitos Humanos tem estado muito presente na agenda mundial desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, na cidade de Paris, na França. Nas últimas décadas, os Direitos Humanos tem sido inseridos pautas políticas, por meio de discursos, conteúdos jornalísticos, no meio acadêmico – em pesquisas e estudos –, na luta dos movimentos sociais, na implementação de medidas governamentais de caráter social, na discussão econômica, etc.

No campo da Educação, os Direitos Humanos tem sido debatido como um conjunto de direitos fundamentais, ou seja, ínsitos a personalidade humana, de caráter emancipatório e contra-hegemônico, na abertura de reconhecimentos sociais e discussão de uma dinâmica para práticas sociais humanizadoras, que vão além de um mero protocolo internacional de intenções. À base dessa distinção, a concepção de uma educação libertadora, com fundamento na pedagogia freireana (FREIRE, 1967, 1987), surge como ferramenta de desenvolvimento de uma consciência em Direitos Humanos.

APRESENTAÇÃO

Partindo da concepção freireana de educação libertadora, os círculos de cultura compõem o conjunto de práticas educativas que enfatizam o estudo coletivo, dialógico, participativo e transformador da realidade dos sujeitos por eles próprios, a partir do levantamento do universo vocabular, com palavras e temas geradores da realidade social dos participantes. Assim, o método permite que os participantes desenvolvam o pensamento crítico, construindo ferramentas que lhes conferem conhecimento e compreensão do mundo, livrando-os da condição de oprimidos, despertando-os para a luta pela efetivação dos Direitos Humanos.

Em consonância com os postulados da Educação e dos Direitos Humanos, a Educação do Campo, que é uma categoria de estudo e, ao mesmo tempo, um termo e bandeira de luta em constante disputa no âmbito dos movimentos sociais do campo, no contexto da luta de classes, destaca-se no plano da práxis pedagógica ao recuperar o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, concebendo uma educação direcionada a novos vínculos, com novas formas de produção, com outros valores e compromissos políticos, com o trabalho associado livre e com o enfrentamento das contradições através da luta social, pensando a educação como uma totalidade social. E o espaço da educação formal deve ser orientado pela afirmação de valores, atitudes, práticas sociais, bem como pode ser destinado a criação de uma Cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade.

APRESENTAÇÃO

Nessa linha de filiação, este pesquisador realizou um trabalho por meio da prática de círculos de cultura com educandos/as e educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, que ofereceu aquele cotidiano escolar do ensino médio no campo, num assentamento de reforma agrária, práticas educativas planejadas e efetivadas juntamente com os participantes da pesquisa, envolvendo o estudo da temática dos Direitos Humanos a partir do universo vocabular dos participantes, em torno de palavras geradoras que trataram sobre: trabalho, renda, cultura, lazer, profissionalização, luta pela terra, organização da Comunidade, movimentos sociais do campo, Pedagogia freireana, acesso ao ensino superior, violência, história da Comunidade, a juventude no assentamento, e outros tantos pontos.

Deste modo, o presente trabalho, enquanto Produto Educacional - GUIA PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS COM EDUCANDOS/AS, EDUCADORES/AS DO ENSINO MÉDIO E ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA – tem por finalidade servir de material de apoio pedagógico para auxiliar educandos/as, educadores/as do ensino médio e assentados/as em áreas de reforma agrária, bem como na organização e execução de projetos educativos na área de Educação e Direitos Humanos, envolvendo a prática de círculos de cultura baseados na pedagogia freireana. O conteúdo do presente Guia Pedagógico é distribuído em duas partes:

APRESENTAÇÃO

A primeira parte do Guia apresenta noções básicas sobre Educação, Direitos Humanos, Educação Popular, Círculos de Cultura, as etapas do trabalho com os círculos de cultura (investigação temática, tematização, problematização), instrumentos disparadores do debate, etc.

A segunda parte é composta por algumas estratégias e forma de planejamento que facilitam o trabalho de coordenação e de introdução nos debates, a partir do que foi realizado nos círculos de cultura com educandos/as e educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA.

As informações contidas na primeira parte deste Guia Pedagógico foram sistematizadas por este pesquisador a partir das obras e leituras complementares referenciadas ao final, sobretudo com fundamento no “Caderno das Educadoras e Educadores da Jornada de Alfabetização do Maranhão: Sim, eu Posso! – Círculos de Cultura”. Já a segunda parte foi construída com base nas adaptações e na experiência com os círculos de cultura com educandos/as e educadores/as do ensino médio e assentados/as da Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, entre os meses de outubro e novembro de 2021.

O Guia Pedagógico será disponibilizado na forma impressa e virtual para escolas de ensino médio da rede pública estadual de ensino, presentes em assentamentos de reforma agrária da região de Açailândia, estado do Maranhão.

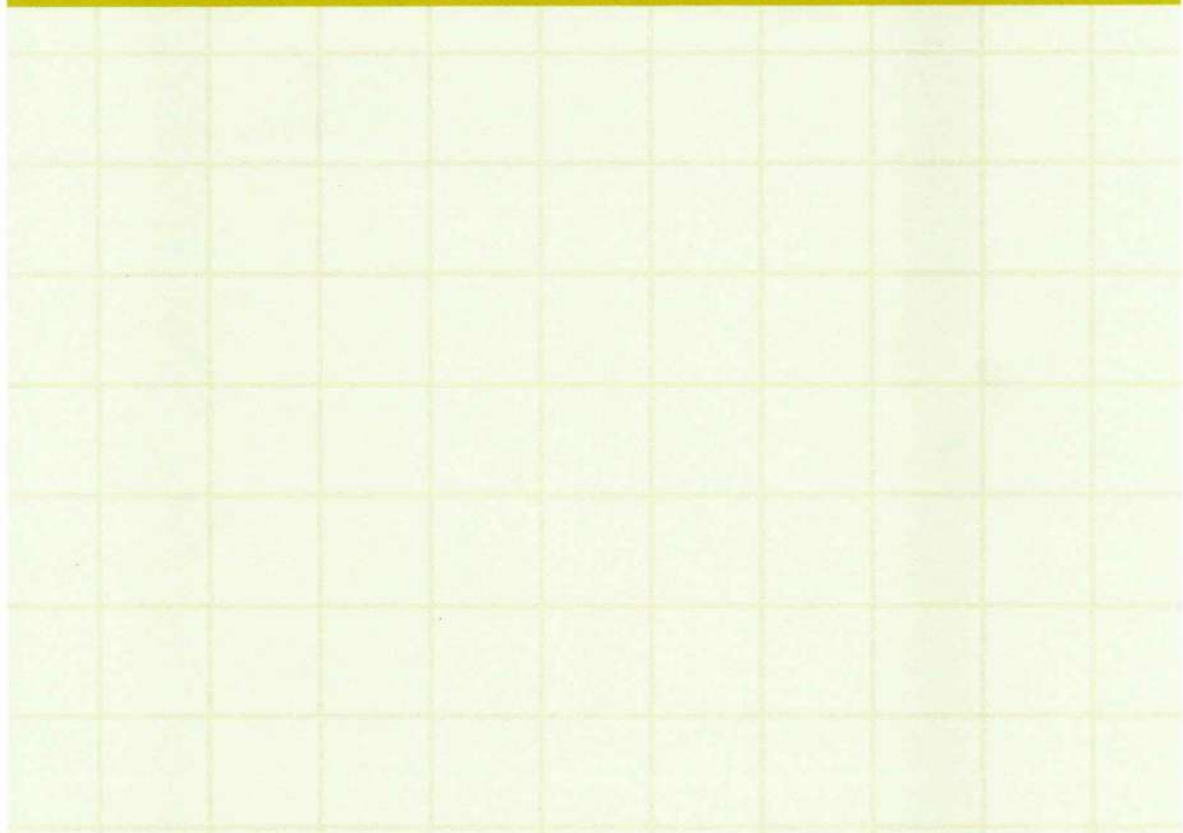
SUMÁRIO

1 PARTE 1.....	9
1.1 Educação e Direitos Humanos.....	10
1.2 Educação Popular.....	12
1.3 Círculos de Cultura e suas etapas.....	13
1.4 Instrumentos disparadores do debate nos Círculos de Cultura.....	17
2 PARTE 2.....	19
2.1 Algumas estratégias para a realização dos Círculos de Cultura.....	20
REFERÊNCIAS.....	22





PARTE 1



1.1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O Direito e a educação contextualizam a relação do ser humano com a sociedade e os aspectos referentes a humanidade. Isso se deve à busca pelo respeito e o conhecimento, que caracterizam a harmonia social. Unir a educação e os direitos humanos significa difundir e fomentar as mais diversas estratégias com vistas à efetivação dos direitos fundamentais, especialmente em relação às camadas populares historicamente marginalizados, nos aspectos: social, econômico, cultural, ambiental e político.

Assim, segundo o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, a Educação e os Direitos Humanos, compreendem processos e práticas educativas objetivando a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, propiciando a vivência dos valores a exemplo da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da tolerância, da construção coletiva, da contextualização, do desenvolvimento de processos metodológicos participativos, da



reparação das violações sociais e do respeito à diversidade, entendendo a educação como um processo multidimensional e sistemático que guia a formação do sujeito de direitos. (BRASIL, 2006).

**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

1.2 EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular é um movimento, e também um caminho, político-pedagógico latino-americano que ganhou força nos anos 1960 com Paulo Freire (1967, 1987), no contexto de resistência à ditadura militar no Brasil. Defende a Educação Popular, só pode haver democracia e justiça social com a tomada de consciência pelas classes oprimidas sobre os problemas e as condições de vida que as afetam, enveredando pelo caminho da Educação para construir estratégias de transformação da realidade.

É portanto, um processo de construção do conhecimento referenciado na realidade dos sujeitos, envolvendo metodologias pautadas no diálogo, na participação e empoderamento dos participantes, guiado pelos anseios de transformação social, justiça e liberdade.



1.3 CÍRCULOS DE CULTURA E SUAS PRÁTICAS

Os Círculos de Cultura são uma prática educativa inspirada no movimento da Educação Popular, criada por Paulo Freire (1967), e que foi utilizada principalmente para a alfabetização de jovens e adultos. Trata-se de uma práxis educativa na qual os participantes se reconhecem como protagonistas da sua educação e da construção dos seus saberes, da sua educação e da sua cultura, de forma crítica, reflexiva e dialogal, num processo humanizador e de profunda sensibilidade pedagógica.

Os Círculos de Cultura são caracterizados pelo formato circular das reuniões/encontros, o que denota a sua característica horizontal e de partilha de conhecimentos e reflexões, em que todos e todas podem se olhar e sentirem-se em situação de igualdade, ensinando e aprendendo, num movimento de troca e reciprocidade. As etapas fundamentais que constituem o trabalho com os Círculos de Cultura são: a investigação temática, a tematização e a problematização.

A investigação temática é o levantamento feito por parte dos/as educadores/as e coordenadores/as de debate, a partir das informações presentes no universo vocabular e na realidade social local dos participantes, que permitam a identificação de palavras e temas geradores mais próximos dos participantes considerando os seus anseios e situações-problemas-desafios apresentados. Geralmente, a investigação temática precede as atividades de estudo nos Círculos de Cultura, e envolve um diálogo preliminar e o máximo de envolvimento e comprometimento do coordenador na realidade social dos participantes.

1.3 CÍRCULOS DE CULTURA E SUAS PRÁTICAS

A tematização é a etapa que consiste em identificar palavras e temas geradores que permitirão o planejamento e o desenvolvimento dos encontros, elencando subsídios para aquilo que será abordado em cada Círculo de Cultura. O processo de escolha das palavras geradoras, assim como a definição das atividades, místicas e dinâmicas a serem desenvolvidas, devem ocorrer de forma coletiva, entre os/as coordenadores/as e participantes dos encontros.

Por fim, a problematização é a etapa em que ocorrem os debates sobre as palavras geradoras identificadas nas etapas anteriores, em que cada palavra é discutida cada palavra é discutida pelos participantes, que expõem o que conhecem, o que pensam e o que vivenciam sobre o tema/palavra, assim como apresentam propostas de como aquele tema poderia ser vivenciado, desvelando situações naturalizadas e apontando maneiras de transformar essas situações.

CÍRCULOS DE CULTURA REALIZADOS NO ASSENTAMENTO CALIFORNIA E AÇAILÂNDIA - MA



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

**CÍRCULOS DE CULTURA REALIZADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILÂNDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

1.4 INSTRUMENTOS DISPARADORES DO DEBATE NOS CÍRCULOS DE CULTURA

O processo do Círculo de Cultura é coletivo e de troca de conhecimentos, com a abordagem de temas/palavras advindos dos próprios participantes, suscitado pelo diálogo e a problematização. Esse processo exige a criação de situações incentivadoras do debate, que sirvam de convite e de motivação para os participantes levarem suas intervenções, ideias, pensamentos. Deste modo, alguns instrumentos como vídeos, poemas, músicas, místicas, imagens e outros, exercem um papel de grande relevo, como elementos incentivadores do debate.

A partir dos elementos disparadores a discussão pode ser suscitada, ajudando a despertar as mais diversas reflexões por parte dos participantes, por meio de outras referências que tratam sobre o seu imaginário e o seu ambiente local.



**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.

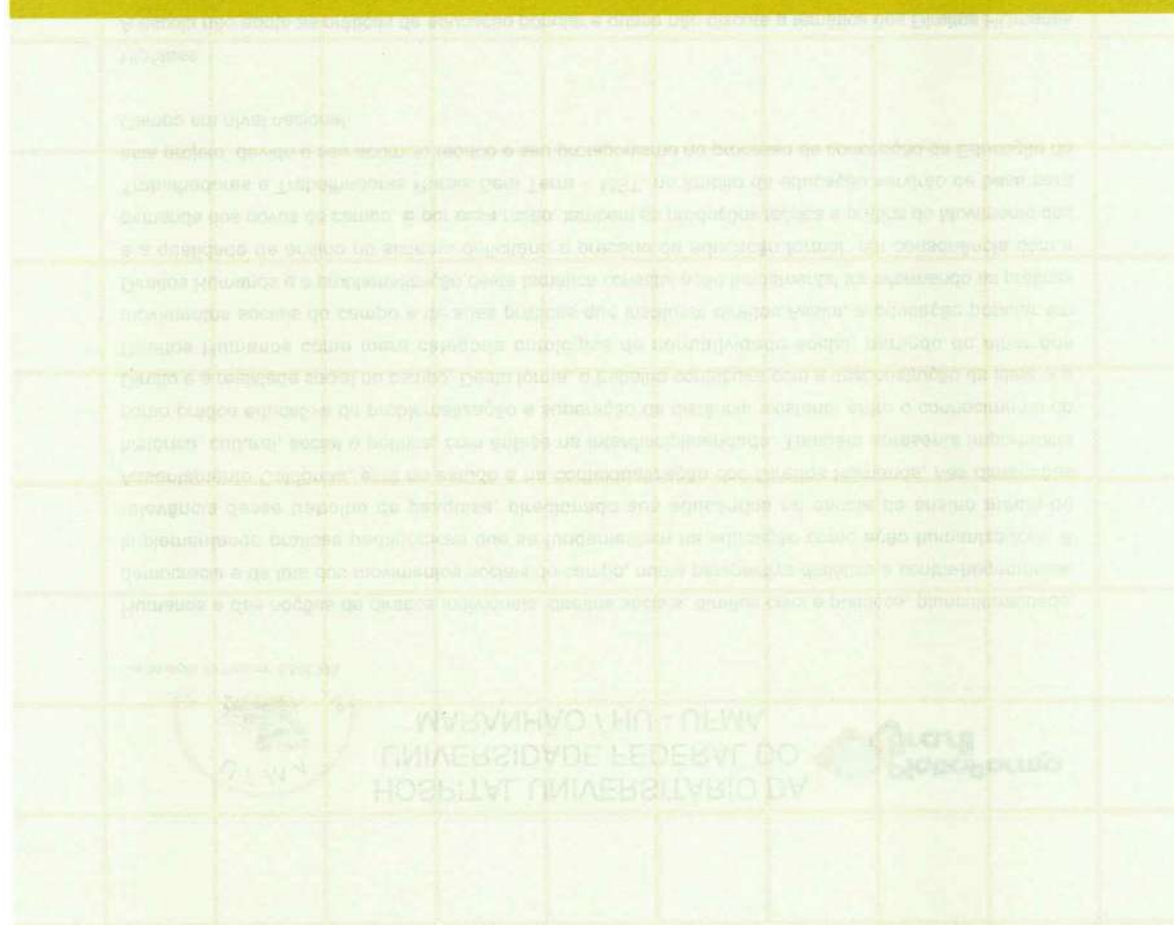
**CÍRCULOS DE CULTURA REALZIADOS NO ASSENTAMENTO
CALIFORNIA E AÇAILANDIA - MA**



Fonte: Acervo da pesquisa acadêmica, 2021.



PARTE 2



2.1 ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

- ☼ O roteiro de trabalho dos círculos de cultura pode contar com um momento de acolhida no momento inicial dos encontros, resgatando a memória do encontro anterior, podendo acontecer por meio da realização de uma mística, brincadeira ou dinâmica de grupo que envolva elementos centrais do diálogo ocorrido no encontro anterior;
- ☼ O tema/palavra geradora a ser trabalhado no encontro deve ser apresentado na fala inicial, destacando a palavra sobre a qual acontecerá o diálogo, e instigando que cada participante a falar da sua experiência em relação aquela palavra, além da apresentação de um vídeo, imagem, texto, ou qualquer outro instrumento mais adequado para ajudar a estreitar o debate;
- ☼ A partir do vídeo, texto ou imagem utilizada e das questões levantadas pelos participantes, é interessante recordar com estes as suas vivências sobre a palavra geradora e o que entende por ela;
- ☼ Instigar as falas dos participantes sobre a negação de direitos relacionada à palavra geradora em debate, se possível.

2.1 ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA

- ☀ Perguntar sobre qual a importância daquela palavra em nossa vida;
- ☀ Procurar dialogar sobre outras questões colocadas pelos participantes que se relacionam com as palavras geradoras;
- ☀ A depender da temática, é interessante também realizar um momento de leitura com os participantes, seguida de um momento de escrita dos participantes sobre suas impressões quanto aquele assunto;
- ☀ Promover um momento de socialização das escritas e de conversas sobre a relevância dos elementos trazidos pelos participantes, que podem ser envolvidos com determinados conteúdos do currículo escolar, a depender do caso.



REFERÊNCIAS

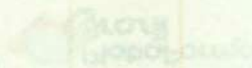
de pesquisa, mas também a possibilidade de se trabalhar com a produção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino. A pesquisa é uma atividade que envolve a construção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino. A pesquisa é uma atividade que envolve a construção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino.

desenvolvimento de pesquisa e de ensino. A pesquisa é uma atividade que envolve a construção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino. A pesquisa é uma atividade que envolve a construção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino. A pesquisa é uma atividade que envolve a construção de conhecimento e a construção de uma cultura de pesquisa e de ensino.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.131, de 24 de março de 1996.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, Decreto nº 7.037/2006.

CAMARÃO, Felipe; GONÇALVES, Francisco. **Sim, eu posso! A transformação social no Maranhão.** in BERNAT, Isaac Giribet;

LIMA, Joaquim Bezerra; GUEDES, Lizandra & Pereira; PEREIRA, Simone Silva. **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação.** São Luís: Eduema, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

SILVA, Gilvânia Ferreira da (org.). **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Sim, eu posso! – Círculo de Cultura: Caderno das Educadoras e Educadores.** São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2018.

SOBRE OS AUTORES

JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

Bacharel em Direito. Pós-graduando do Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, PPGFOPRED. Área de atuação: Direitos Humanos e Educação Popular. E-mail: jfm.junior@discente.ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8596587305232001>

PROF.^ª DR.^ª BETÂNIA OLIVEIRA BARROSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). É especialista em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (2006). Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Ecologia Humana pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2008) e Doutora. Atualmente é professora titular no programa de pós-graduação em formação docente em práticas educativas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2424166976246375>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7644-8050>

PROF. DR. WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA, na linha de pesquisa: Linguagem, educação e diversidade cultural. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010), na linha de pesquisa: Saberes Culturais e Imaginários da Amazônia. Especialista em Didática Universitária (2004) e Ciências Sociais (2005). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, CCSST-UFMA, Imperatriz/MA. <https://orcid.org/0000-0003-3452-2600>

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto de pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA -MA

Pesquisador Responsável: JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR

Nome do Participante:

Idade do Participante:

CPF do Participante:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA -MA” de responsabilidade do pesquisador JOSÉ FERREIRA MENDES JÚNIOR.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade: estabelecer práticas socioeducativas com educandos do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia-Ma, numa perspectiva interdisciplinar em Direitos Humanos, para a contribuição de uma educação libertadora; Historicizar o movimento da educação no Brasil em interfaces com os Direitos Humanos no diálogo com a Educação Popular, Educação do Campo e MST; Compreender de que modo práticas pedagógicas em Direitos Humanos contribuem no processo educativo de jovens no campo para uma educação libertadora; Dialogar com os educandos do ensino médio na Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, apresentando o cotidiano das reivindicações populares do campo.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em atividades envolvendo Círculos de Cultura, a partir de temáticas do cotidiano da Comunidade do Assentamento Califórnia e, especialmente, o ambiente social dos alunos – maiores de 18 anos de idade – envolvidos na presente pesquisa, na perspectiva dos Direitos Humanos e da

Educação Popular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir da metodologia da pesquisa-ação. Serão realizados quatro encontros, no decorrer do período letivo do ano de 2022, e a coleta de dados será realizada na Escola Municipal Antônio de Assis, onde funcionam as turmas de extensão do ensino médio do Centro de Ensino Médio Dom Marcelino Bicego – CAIC, de Açailândia/MA.

3. Durante a execução da pesquisa poderá ocorrer risco de dificuldades na realização dos Círculos de Cultura de forma presencial na Escola do Assentamento Califórnia, uma vez que a Pandemia do Coronavírus (COVID-19) pode exigir distanciamento, por razões de garantia da saúde pública. De acordo com a Resolução 466/12, os riscos da pesquisa se enquadram em 7 dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nesse sentido, a pesquisa possibilitará possível *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos físicos e psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Contudo, para que tais riscos sejam anulados e/ou minimizados, as rodas de conversa serão desenvolvidas a partir de uma atmosfera planejada para que a participação dos alunos e alunas seja prazerosa e sem constrangimentos, sendo facultada a fala quando o aluno considerar que deve participar.

Caso necessário, o/a participante receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário e avaliado por profissional competente, em caso de danos diretamente decorrentes da pesquisa. Ainda, caso seja necessário, o participante poderá requerer indenização por eventuais danos decorrentes da participação no estudo.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: 1) reconhecimento da visão de mundo, da realidade concreta e reinvenção das formas de conhecimento; 2) o protagonismo dos alunos no processo de conhecimento, com sujeitos ativos desse processo, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade em todas as dimensões da vida social; 3) estabelecimento de relações solidárias e horizontais entre alunos e professores; 4) desenvolver uma maior afetividade entre alunos e professores, bem como entre estes e a Comunidade do Assentamento Califórnia; 5) conhecer mais sobre a própria vida social e a luta dos movimentos sociais do campo, dentre outros.

5. Quanto aos procedimentos metodológicos, considerando a amplitude da temática e para não faltar com os critérios de compreensão das informações coletadas durante o processo de pesquisa, serão realizadas Rodas de Conversa como ferramenta de pesquisa, na perspectiva qualitativa e tendo caminho metodológico a pesquisa-ação. Sendo assim, o estudo será desenvolvido numa escola municipal onde funciona uma extensão da rede estadual de educação situada no Assentamento Califórnia, que é uma das comunidades camponesas mais próximas da cidade. A escola a ser pesquisada trabalha com turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, tendo uma sala de aula para cada turma, funcionando no turno noturno, totalizando assim 03 turmas. De

modo que pretendemos desenvolver a pesquisa como os alunos de todas as turmas ao mesmo tempo. Ao total serão desenvolvidas 05 rodas de conversa, intencionalmente voltadas para a temática dos Educação Popular, Educação do Campo e Direitos Humanos, assim como a função social da escola e o compromisso com a formação dos alunos. Os jovens participantes da temática terão livre oportunidade de fala, podendo ou não participar, de acordo com a vontade própria, não sendo pressionados pelo pesquisador para que se posicionem nos momentos de encontros.

6. A respeito do sigilo e da confidencialidade, visando assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade dos colaboradores da pesquisa, manteremos o compromisso de não identificar os nomes reais das pessoas envolvidas nessa pesquisa, garantindo assim sigilo. Vale ressaltar que, mesmo mantendo a confidencialidade e sigilo da pesquisa, os resultados serão utilizados em trabalho científico/acadêmico (dissertação de mestrado) e possivelmente publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar identidade do/da participante. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. E caso deseje, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final deste estudo.

É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa

Durante o percurso da pesquisa você tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação. A desistência não lhe causará nenhum prejuízo.

7. O participante não receberá nenhum valor pecuniário ou vantagem financeira para participar deste estudo. A participação nesse estudo será sem custo algum para você. Caso tenha alguma despesa com transporte, estas serão ressarcidas pelo pesquisador. Sinalizamos ainda que, caso ocorra algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o/a participante será indenizado.

A Indenização consiste na cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Item II.7 da Resolução Nº 466 de 12/12/2012). Sendo assim, caso ocorram danos ao aluno ou aluna, o/a responsável do mesmo ou da mesma tem o direito de buscar indenização nas instâncias legais em caso de prejuízos decorrentes da pesquisa (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012).

8. Da garantia de liberdade na participação da pesquisa: Garantimos plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de acordo com o item IV.3.d da Resolução Nº 466/2012.

9. CONTATO DO PESQUISADOR E O HORÁRIO: O pesquisador **José Ferreira Mendes Júnior**, residente à Rua 02, Quadra 18, Casa 19, Bairro Jardim de Alah, Açailândia-MA, poderá ser contatado, em horário comercial, através do número de telefone/WhatsApp (99) 98859-3934 e/ou pelo e-mail: jfm.junior@discente.ufma.br.

10. ENDEREÇO DO CEP- HUUFMA: De modo a possibilitar ao responsável entrar em contato sanar possíveis dúvidas éticas, Comitês de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão – CEP-HUUFMA fica localizado à endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA. CEP: 65.020-070, telefone (98) 2109 1250.

A título de esclarecimento, um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O TCLE será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará com o participante da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim sobre o estudo “Práticas Pedagógicas em Direitos Humanos: Contribuições para a Formação dos Educandos do Ensino Médio no Assentamento Califórnia, Açailândia-MA”. Eu discuti com o pesquisador responsável e está claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, quais são seus desconfortos, riscos e a garantia de confidencialidade dos meus dados. Entendo que sempre que eu tiver dúvidas elas serão esclarecidas e que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Açailândia-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA – CEP – HOSPITAL UNIVERSITÁRIO – HU – UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO NO ASSENTAMENTO CALIFÓRNIA, AÇAILÂNDIA -MA

Pesquisador: JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57426922.0.0000.5086

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.525.223

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860692.pdf Versão do Projeto: 3. Datado de 06/07/2022).

A motivação de realizar a presente pesquisa resulta de uma intensa vivência como trabalhador rural assentado da reforma agrária (desde 1997) no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, assim como da militância social junto ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, da militância social junto ao Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán, em Açailândia/MA, da curta – mas muito proveitosa – experiência como professor da rede pública de ensino de Açailândia/MA e da experiência como estudante do curso de graduação em Direito, na primeira Turma de Direito para Beneficiários de Reforma Agrária e Agricultores Familiares Tradicionais, criada a partir da luta dos movimentos sociais do campo, que ensejou a parceria/convênio entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Universidade Federal de Goiás – UFG. O presente projeto tem o intuito de intervir no ambiente educativo e na formação dos educandos do ensino médio na Comunidade do Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, por meio do estudo da temática dos Direitos

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)2109-1250

Município: SAO LUIS

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

Humanos e das noções de direitos individuais, direitos sociais, direitos civis e políticos, pluriculturalidade, democracia e da luta dos movimentos sociais do campo, numa perspectiva dialética e contra-hegemônica, implementando práticas pedagógicas que se fundamentam na educação como ação humanizadora. A relevância desse trabalho de pesquisa, direcionado aos educandos na escola de ensino médio do Assentamento Califórnia, está no estudo e na contextualização dos Direitos Humanos, nas dimensões histórica, cultural, social e política, com ênfase na interdisciplinaridade. Também apresenta importância como prática educativa de problematização e superação da distância existente entre o conhecimento do Direito e a realidade social no campo. Desta forma, o trabalho contribuirá com a desconstrução da ideia dos Direitos Humanos como mera categoria ontológica de normatividade social, partindo do olhar dos movimentos sociais do campo e de suas práticas que instituem direitos. Assim, a educação popular em Direitos Humanos e a problematização desta temática constitui ação fundamental transformando as práticas e a qualidade de ensino no sistema deficitário e precário da educação formal, em consonância com a demanda dos povos do campo. E por essa razão, também as produções teórica e prática do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, no âmbito da educação servirão de base para este projeto, devido o seu acúmulo teórico e seu protagonismo no processo de concepção da Educação do Campo em nível nacional.

Hipótese:

A escola não adota as práticas de educação popular e quase não discute a temática dos Direitos Humanos e dos Movimentos Sociais do Campo. Os alunos não discutem os seus próprios problemas sociais, de modo a aprender com a sua realidade e com os saberes que estão em sua volta. O ensino médio é uma fase da escolarização formal em que os alunos necessitam vivenciar uma educação sistemática e voltada para a compreensão e leitura do mundo. A escola formal não realiza práticas educativas interdisciplinares e, assim, não contempla a formação humana, pois o estudo é trabalhado a partir de um método engessado e promove a compartimentação do saber. A prática educativa, numa abordagem da educação em Direitos Humanos com educandos do ensino médio em áreas de assentamento, na perspectiva da educação popular, pode contribuir para uma educação libertadora.

Metodologia Proposta:

O presente projeto de pesquisa possui caráter investigativo, participativo e reflexivo, posto que pretende contribuir com os processos educativos ocorridos em assentamentos através da

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)2109-1250

Município: SAO LUIS

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

formação política, numa abordagem dos Direitos Humanos com educandos - maiores de 18 anos de idade - do ensino médio numa escola do campo, orientada pela práxis educativa de Paulo Freire e pela pedagogia dos movimentos sociais do campo. Assim, pesquisa deve ser conduzida por meio da metodologia da pesquisa-ação proposta por Michel Thiollent, visto que constitui um método que reúne no mesmo processo a produção de conhecimento e a intervenção no mundo real. Trata-se de abordagem adequada quando se tem como objetivo a construção de novas práticas, a exemplo do presente projeto. Em relação ao paradigma metodológico, será utilizada a investigação qualitativa, de acordo com Maria Cecília Minayo, uma vez que esse processo permite a colaboração dos sujeitos envolvidos (educandos e pesquisador) em todas as etapas de investigação favorecendo o desenvolvimento de ações interventivas na realidade investigada. Vale destacar que a metodologia da pesquisa-ação tem um caráter interventivo, reflexivo e mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções de natureza coletiva. Quando trabalhado com a educação, esse método apresenta um potencial expressivo de contribuição em processos de transformação das práticas educativas institucionais, assim como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento/autonomia, conforme aponta Thiollent (1985): "A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza" (THIOLLENT, 1985, p. 23-24). Portanto, a pesquisa-ação é extremamente adequada ao desenvolvimento deste projeto, visto que ambos os processos têm como objetivo estimular a autonomia dos sujeitos, sobretudo por meio da construção dialógica de saberes (FREIRE, 1987, p. 46), a implementação de práticas afetas à cidadania e a busca participativa de soluções para os problemas apresentados.

Metodologia de Análise de Dados:

Metodologia da Pesquisa-Ação - Pesquisa Qualitativa.

Desfecho Primário:

Conscientizar alunos e professores a partir dos conhecimentos trazidos por eles; Contribuir para uma educação libertadora no contexto da educação formal, a partir de práticas pedagógicas em Direitos Humanos e Educação Popular no Ensino Médio, sobretudo numa escola do campo.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Telefone: (98)2109-1250

Município: SAO LUIS

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

Desfecho Secundário:

Trazer reflexão, visão crítica e conscientização aos alunos e professores do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estabelecer práticas socioeducativas com educandos do ensino médio no Assentamento Califórnia, em Açailândia-Ma, numa perspectiva interdisciplinar em Direitos Humanos, para a contribuição de uma educação libertadora.

Objetivo Secundário:

Historicizar o movimento da educação no Brasil em interfaces com os Direitos Humanos no diálogo com a Educação Popular, Educação do Campo e MST; Compreender de que modo práticas pedagógicas em Direitos Humanos contribuem no processo educativo de jovens no campo para uma educação libertadora; Dialogar com os educandos do ensino médio na Comunidade do assentamento Califórnia, em Açailândia/MA, apresentando o cotidiano das reivindicações populares do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco é baixo, mas devido à pandemia do Coronavírus (com o surto da COVID-19) pode ocorrer um certo atraso ou empecilho na pesquisa de campo, visto que requer distanciamento social e algumas outras medidas impostas por essa nova realidade, bem como os professores e alunos podem se recusar a contribuir com o trabalho de forma presencial. Pode ainda haver timidez por parte de alguns dos educandos participantes da pesquisa de interagir nos círculos de cultura expondo sua visão de mundo ou sua opinião no decorrer dos encontros; desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre condição econômica e meio social, sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.; cansaço; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição pessoal; quebra de sigilo/confidencialidade. Como forma de minimizar os riscos acima expostos, será adotada uma metodologia de trabalho menos brusca e menos invasiva possível. Por meio da metodologia da pesquisa-ação, numa pesquisa de abordagem qualitativa, e tendo como ferramenta de trabalho os círculos de cultura baseados na pedagogia freireana (metodologia

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

desenvolvida por Paulo Freire) será realizado um trabalho dialógico, em que o universo vocabular dos alunos e professores, assim como os assuntos originados na vivência coletiva do Assentamento Califórnia constituirão os principais pontos de debate, e todos os participantes serão instigados a participar de forma espontânea, amorosa, curiosa, participativa, pedagógica, integradora e instigadora. Deste modo, pretende-se mitigar os riscos apontados por meio da prática pautada na educação dialógica. A respeito do risco de quebra do sigilo/confidencialidade, os círculos de cultura serão realizados de forma coletiva, e abordará assuntos de caráter social e coletivo, com a presença de todos os participantes ao mesmo tempo, e a coleta de dados envolverá a produção de relatórios em que os elementos de caráter pessoalíssimo e sigilosos serão preservados, inexistindo, pois, o risco de divulgação indevida de dados pessoais e informações confidenciais dos participantes da pesquisa, que ajudarão a compor os relatórios da pesquisa, evitando-se qualquer tipo de inserção e/ou divulgação de informações de caráter sigiloso.

Benefícios:

Os beneficiários serão os participantes (alunos e professores) da Escola de ensino médio em funcionamento no Assentamento Califórnia, em Açailândia/MA. E serão beneficiados com o aprendizado amplo a partir da visão de mundo e experiências de vida de todos os participantes, com o acúmulo de conhecimento a partir do trabalho pedagógico crítico e o compartilhamento de ideias; aumento da autoestima e a compreensão de que todos os participantes da pesquisa são capazes de aprender e de ensinar a partir de sua própria vivência social e do seu lugar de fala, da sua luta; a qualificação da intervenção social e a criação e efetivação de direitos; a elaboração de um guia pedagógico ao final de todo o trabalho que auxiliará no desenvolvimento de novos trabalhos com Educação Popular e Direitos Humanos no Ensino Médio, sobretudo em escolas do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social e científica pois se propõe contribuir com a desconstrução da ideia dos Direitos Humanos como mera categoria ontológica de normatividade social, partindo da Educação Popular, do olhar dos movimentos sociais do campo e de suas práticas que instituem direitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Declaração de compromisso em anexar os resultados na plataforma Brasil garantindo o

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

sigilo, Orçamento financeiro detalhado, Cronograma com etapas detalhada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autorização do Gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na íntegra em Word. Atende à Norma Operacional no 001/2013 (item 3/ 3.3). O protocolo apresenta ainda a declaração de responsabilidade financeira e termo de compromisso com a utilização dos dados resguardando o sigilo e a confidencialidade.

Recomendações:

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA solicita que se possível os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O PROTOCOLO não apresenta óbices éticos, portanto atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS/MS nº 466/12 e suas complementares. sendo considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa-CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860692.pdf	06/07/2022 11:13:52		Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao.pdf	06/07/2022 11:11:20	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_CEP.pdf	04/07/2022 12:24:27	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_CEP_II.pdf	04/07/2022 12:22:18	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR	04/07/2022	JOSE FERREIRA	Aceito

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.525.223

Assentimento / Justificativa de Ausência	ESCLARECIDO_TCLE.doc	12:12:46	MENDES JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_2022.pdf	04/07/2022 12:12:10	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao_da_Pesquisa.docx	24/06/2022 08:27:36	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	07/01/2022 09:53:33	JOSE FERREIRA MENDES JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 13 de Julho de 2022

Assinado por:

Rita da Graça Carvalho Frazão Corrêa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

CEP: 65.020-070

E-mail: cep@huufma.br