

EDUCAÇÃO POPULAR E OS ATRAVESSAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:

Dialogicidade, Historicidade e Capitalismo

Ivanio Folmer
Mirieli da Silva Fontoura
Anna Christine Ferreira Kist
Ane Carine Meurer
[Organização]

ARCO
EDITORES ● ● ●



EDUCAÇÃO POPULAR E OS ATRAVESSAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:

Dialogicidade, Historicidade e Capitalismo

Ivanio Folmer

Mirieli da Silva Fontoura

Anna Christine Ferreira Kist

Ane Carine Meurer

[Organização]

A R C O
EDITORES ● ● ●



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Profa. Dra. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Profa. Dra. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação popular e os atravessamentos dos
movimentos sociais : dialogicidade,
historicidade e capitalismo [livro eletrônico] /
organização Ivanio Folmer...[et al.]. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Mirieli da Silva Fontoura,
Anna Christine Ferreira Kist, Ane Carine Meurer.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-058-1

1. Educação popular 2. Educação popular - Brasil
3. Educação - Aspectos sociais I. Folmer, Ivanio.
II. Fontoura, Mirieli da Silva. III. Kist, Anna
Christine Ferreira. IV. Meurer, Ane Carine.

22-135519

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e sociedade 370.19

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-058-1

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: Designed by canva

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Primavera do ano 2022.

A Educação Popular hoje é uma importante ferramenta para a manutenção e permanência da cidadania. Se faz necessária diante do seu papel de empoderamento junto aos sujeitos, as comunidades e aos grupos sociais, os quais, muitas vezes, são menos favorecidos em uma sociedade cada vez mais dependente e capitalista.

A permanência da Educação Popular se faz necessária já que a mesma reconhece os modos e condições de vidas dos sujeitos, atua e reflete partindo da realidade destes grupos, buscando organizar redes de apoio para o desenvolvimento sociocultural desses indivíduos, buscando a partir de um processo educativo formal e informal traçar estratégias para auxiliar no desenvolvimento autônomo e crítico dos integrantes que a compõe.

Entendemos a Educação Popular enquanto filosofia de educação. É uma ferramenta metodológica ativa e necessária, sendo além disso, práxis envolta em um processo dialético *transversalizado* por saberes e práticas.

Nesse sentido, a obra: **EDUCAÇÃO POPULAR E OS ATRAVESSAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: Dialogicidade, Historicidade e Capitalismo**, é um convite a reflexão, a construção e o compartilhamento de saberes, tendo em vista que é um espaço-tempo de formação efetivado por diversas realidades, escritas e territórios, e sem dúvidas, contribui para análise do tema no Brasil.

Desejamos uma ótima leitura.

As/o organizadoras/or.

Novembro de 2022.

Sumário

CAPITULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA(MST).....8

Lucas Gabriel Chaves Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-058-2

CAPITULO 2

MEMÓRIAS, LUTAS, DORES E O ORGULHO CAMPONÊS: O (RE)EXISTIR DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES.....25

Mirieli da Silva Fontoura

Ane Carine Meurer

doi: 10.48209/978-65-5417-058-3

CAPITULO 3

PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....44

Andriele Prunzel Koglin

Bruna Maltauro Tomazoni

Denise Lenise Machado

doi: 10.48209/978-65-5417-058-4

CAPITULO 4

VIOLÊNCIA E GÊNERO: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O CURRÍCULO DISCIPLINAR DO DIREITO PENAL.....69

Samuel Vitorio Barbosa

Ligiane Regina Poruczenyski

Angela Terezinha Oliveira Brancher

Vanessa Domingos Toledo

doi: 10.48209/978-65-5417-058-5

CAPITULO 5

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAJETORIA DE PROFESSORA NEGRA E O SEU SUCESSO ESCOLAR.....83

Nelice Antunes Ferraz

doi: 10.48209/978-65-5417-058-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....95

SOBRE OS AUTORES.....98

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Lucas Gabriel Chaves Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-058-2

Introdução

Este texto¹ tem a intenção de apresentar reflexões sobre educação e agroecologia proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que ao lado das lutas por reforma agrária e educação, vem defendendo a agroecologia como elemento central do projeto de campo e como parte significativa da reforma agrária. Nessa direção, o MST vem realizando vários cursos de formação

¹ Este texto foi publicado nos anais do I Seminário Nacional De Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo. V Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba em 2019.

em agroecologia para militantes, professores e estudantes ligados ao movimento, com o intuito de difundir conhecimentos sobre agroecologia que venham contribuir com a produção nos assentamentos.

Como estudante do Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, tive a oportunidade de participar do III Curso de Formação em Agroecologia promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em parceria com a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), no qual fizemos estudos no Assentamento Santana, localizado em Monsenhor Tabosa, no Ceará, onde realizamos pesquisas e coletamos dados sobre a educação, além de conhecer as práticas agroecológicas da escola.

A pesquisa de natureza qualitativa, realizou uma pesquisa de campo na qual fez observação na escola e conversas com estudantes, professores e pessoas da comunidade. Além disso, foi feita uma revisão bibliográfica e destacando as categorias analisadas buscando relações com as informações obtidas. Os autores utilizados como referenciais teóricos foram: Evandro Ghedin, Heloisa da Silva Borges, Sonia Regina de Mendonça, Maria Antônia de Souza, Roseli Caldart e Paulo Silva, buscando relacionar seus textos e artigos sobre a luta dos movimentos camponeses com a realidade das práticas pedagógicas do MST, a partir da visita à Escola do Campo Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, no interior do Ceará.

As populações do campo brasileiro enfrentam historicamente uma luta contra a desigualdade, pobreza e abandono do poder público e, especialmente, a negação do direito à terra para viver e produzir. No caso do Nordeste, dadas as características do semiárido, as condições são mais difíceis. De acordo com dados da ONU(2016), a extrema pobreza está concentrada na região norte e

nordeste brasileiro e aponta que o investimento na agricultura familiar pode potencialmente contribuir para a redução desta situação. O Brasil é um país com dimensões continentais, com riquezas naturais que são apropriadas pelas elites, pelos latifundiários e pelo capital do agronegócio, mas nega aos camponeses e aos demais trabalhadores os direitos básicos, além de permitir quase quatro séculos de regime escravista, que ignorou as necessidades sociais, não garantiu as mínimas condições dignas de vida às classes trabalhadoras, tratou a educação como algo menos importante e não assumiu a responsabilidade de uma formação cidadã para todos os brasileiros.

Mendonça (1997) afirma que os latifundiários responsabilizavam as “dificuldades encontradas” no processo de desenvolvimento agrícola a abolição da escravatura, centrando o problema nisso, afirmando que a escravidão era um mal necessário. Essa afirmação traz base para o fato de que a lei áurea não veio para mudar a condição em que estavam submetidas as populações camponesas escravizadas. Esse sistema trouxe sequelas para essa população que perdurou por muito tempo e foi ignorada, não somente no meio social como no meio acadêmico. Martins (1989, apud MENDONÇA, 1997, p.76) diz que nas pesquisas antropológicas e sociológicas os camponeses, trabalhadores rurais, foram predominantemente tratados como “depositários e agentes de culturas tradicionais [...] como vítimas e patrocinadores do atraso”.

A emergência do processo de industrialização em sociedades de bases agrárias, como no Brasil, reforçou uma desafeição do mundo camponês, que foi predominante até a década de 1930. Essa ideologia construída sobre os povos camponeses tinha por trás uma intencionalidade: negar a existência das diversas culturas do campo para facilitar o processo de dominação de território e negar os direitos necessários para que exista uma sociedade que viva da terra e na terra, sem ter de se submeter a condições de desigualdades geradas pela

selvageria das relações capitalistas que, passaram a exigir novas necessidades a partir desta década, iniciando um denso processo de êxodo rural.

A sociedade e o Estado brasileiro possuem uma dívida histórica com os povos do campo pela falta de iniciativas de políticas inclusivas que valorizem a educação e cultura do povo camponês. Sempre visto como sinônimo de atraso, o Campo, como aponta Mendonça(1997), enfrentou os problemas do descaso do governo, principalmente a partir do século XX com a modernização das máquinas e a revolução industrial brasileira. A partir desse ponto inicia-se o processo de esvaziamento do campo, pela falta de condições mínimas de sobrevivência: trabalho, alimentação, saúde e educação. Como aponta Borges(2012) Foi a partir das reivindicações feitas pelo MST, primeiramente no governo de Fernando Henrique Cardoso, que começou os debates para uma Educação do Campo, e não mais para o campo, com políticas específicas para atender o segmento do campo e sua realidade.

Como aponta Borges(2012), a sociedade capitalista utiliza-se da educação como mecanismo social, político e econômico para se manter no poder. A falta de interesse das autoridades em atender às necessidades camponesas, nega aos povos do campo um saber escolar, que atua no indivíduo, orientando a postura social e política de cada ser humano. A educação como direito universal tem que atender a sua necessidade social e garantir a educação do campo e no campo.

Para Ghedin (2007, apud Ghedin, 2012, p.103), a escola é uma construção histórica situada no tempo e no espaço, devendo ser moldada com a cultura da sociedade que a formula, envolvidos por uma filosofia de produzir intencionalidades diversas, que nem sempre mostra, na superfície, tudo o que pode significar, mas as consequências que pode produzir.

Dados do IBGE de 1980 apontam que, 46,21% da população campesina era analfabeta, o que seria evidente diante do descaso histórico do poder público. É em um contexto de redemocratização, após séculos de descasos e abandono que surge o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que tem como uma de suas principais pautas a luta por reforma agrária e a Educação do Campo, contextualizada e que esteja em relação com a realidade em que está inserida.

Educação para a transformação e emancipação para o MST

Desde o início, o MST teve uma preocupação com a educação, por isso nos acampamentos sempre são instaladas escolas que possibilitem às crianças, jovens e adultos o acesso à educação. Nessas circunstâncias, o movimento foi desenvolvendo uma concepção teórica e prática de uma educação emancipatória que reflita as lutas, os modos de vida e promova uma formação humana crítica, que possibilite uma formação política e o engajamento no movimento, que fortaleça o projeto histórico dos movimentos para a sociedade brasileira.

Educação é, nesta perspectiva, um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca do desenvolvimento omnilateral do ser humano, que reúne capacidades para atividades tanto manuais como intelectuais, que trabalha diferentes dimensões que permitem o cultivo de uma personalidade harmônica e completa (MST, 2014, p. 102).

Na sua concepção de educação, o MST define princípios filosóficos e pedagógicos. Os filosóficos dizem respeito à visão de mundo e aos fins da educação que se pretende e os princípios pedagógicos são os meios ou métodos para se atingir os princípios filosóficos. Assim, o MST aponta como princípios filosóficos: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos

formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; Atitude e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, Dossiê. 2005, p.161-176).

A educação para o MST se caracteriza a partir da aprendizagem adquirida no espaço coletivo, ressaltando o caráter social da educação, como a importância da socialização, sendo um elemento para construção da cidadania e produtores de uma nova cultura. Acreditando que a aprendizagem é gerada a partir da experiência com a realidade vivida pelos assentados, o Movimento cria uma relação comunicativa entre o espaço interativo da sala de aula e o espaço de luta e resistência, ou seja, a realidade camponesa. A escola é o local onde pessoas constroem o conhecimento, debatendo temas do cotidiano e fazendo (re)leituras da realidade vivenciada. Esse espaço pressupõe um conhecimento crítico do mundo que está inserido, sendo um estágio mais avançado do processo de luta, além de fazer prevalecer uma identidade social e fortalecimento da cultura camponesa.

Nos movimentos sociais, sabe-se que as políticas públicas são formas de se garantir direitos. As reivindicações do MST são importantes porque através delas é possível conquistar espaços que são garantidos por lei, mas negados na prática para a população camponesa. O MST realizou em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), assumindo o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo.

As políticas públicas são fundamentais para garantir direitos para a população, pois a sociedade capitalista que molda a sociedade brasileira usa da Edu-

cação para fazer a manutenção de condições sociais históricas de representação e negação da existência de uma cultura camponesa. A luta por essas políticas públicas significa que está sendo assegurado um direito universal e republicano: a educação.

A educação por si só tem o papel fundamental da formação cidadã do povo e preparação para inserção desse povo na sociedade. A constante negação desses direitos é intenção e faz parte do *modus operandi* do sistema capitalista, onde se estabelece modelos para estrutura econômica. Além dessa necessidade, a escola possui um caráter de formação política, pois o ser humano produz sua existência e ao mesmo tempo, passa por mudanças de comportamento, dando significado a ações sociais. Por essa perspectiva, se orienta o MST por uma Educação Básica do Campo.

Educação e agroecologia para o MST

No campo brasileiro é travada a batalha entre dois modelos de produção: o agronegócio e a agricultura familiar. Com consciência dessa realidade, a luta por território é travada também no campo educacional, onde o agronegócio financia cursos de formação para atender às suas necessidades. Essas formações não levam em conta a realidade camponesa ou as necessidades da agricultura familiar.

Foi a partir do avanço do agronegócio, principalmente após os anos 2000, com o uso excessivo de agrotóxicos e aumento da violência contra as lideranças camponesas, o MST assumiu como uma das pautas a ser implantada nas escolas a educação com base na agroecologia. A agroecologia para o MST vem também como uma proposta alternativa ao agronegócio e revisão de um modelo desigual que tem em seu alicerce a injustiça. A agroecologia por si só é um conceito amplo sobre um modo de produção e de sociedade. Como o Mo-

vimento está incluso na realidade brasileira, há um conceito próprio do movimento sobre este, destacado em seu site oficial:

Por agroecologia entendemos a práxis social e produtiva dos camponeses, onde a partir do trabalho, do estudo, da reflexão e da organização popular criamos e manejamos sistemas produtivos diversificados, que tem a natureza como aliada, não como inimiga. A agroecologia é uma coevolução entre o sujeito social do campo e o meio ambiente ao seu redor, sua natureza exterior. A medida em que produzimos agroecologicamente na terra conquistada, com cooperação, com novas relações sociais, estamos reconstruindo nós mesmos, nossos coletivos e nossos territórios. E, com os frutos desse processo, alimentando as famílias trabalhadoras brasileiras (ZARREF, 2018)

A agroecologia se constitui numa alternativa de enfrentamento ao modelo do agronegócio, que para além de um modelo de agricultura, se constitui num projeto de sociedade que desde a colonização vem se afirmando, se desdobrando e fortalecendo, que destrói a natureza com a monocultura extensiva, com uso intensivo dos agroquímicos, que explora os trabalhadores e usa de todas as formas de violência para impedir que os camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e todos os demais sujeitos que vivem no campo e que dependem da terra e dos recursos naturais para viver e produzir as condições de existência e alimentos, tenham acesso à terra. Nesse sentido aponta Caldart (2016, p.2)

A Agroecologia fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada. Ela está ajudando a alicerçar o projeto de luta e construção da *agricultura camponesa do século XXI*, que articula produção agrícola de base ecológica, com o princípio de soberania alimentar (direito que tem cada povo, cada nação, de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência), com a socialização da propriedade da terra e com formas de trabalho associado.

A agroecologia remonta aos primórdios da agricultura, quando se produziu numa simbiose entre homem e natureza, usando os recursos naturais como artifício para garantir uma melhor produção. Essa dinâmica foi revertida com

o advento da agricultura moderna, com o uso intensivo de agroquímicos especialmente de agrotóxicos. A agroecologia portanto é um retorno de uma relação mais harmônica homem-natureza, de uma agricultura mais sustentável, com o apoio da ciência.

O nome “Agroecologia” identifica um esforço historicamente recente de elaborar como *ciência*, sistemas de conhecimento e concepções de mundo presentes em práticas ou formas tecnológicas ancestrais de agricultura. E presentes em denúncias e lutas, antigas e novas e cada vez mais contundentes, contra os efeitos ambientais e sociais do *modo capitalista de fazer agricultura* (e de fazer ciência a seu serviço). Trata-se de um “logos” que expressa uma dinâmica viva, “poiesis” (produção material, tecnologias) e “práxis” (relações sociais, cultura, luta) que desde a agricultura, e se estendendo além dela, constrói um *movimento consciente de combate à alienação e à devastação da vida*, em todas as suas formas e dimensões. É parte da luta de reapropriação dos meios de produção pelo trabalho vivo; na terra, na cultura, na ciência, na educação... (CALDART, 2019, p. 1).

Dada a importância da agroecologia e para o projeto de sociedade do MST, o movimento definiu a necessidade de que ela seja não difundida apenas como uma prática na agricultura, mas como um processo educativo que deve ser incorporado nas escolas. Para tanto, vem realizando cursos de formação e buscando incluir nas escolas dos acampamentos e assentamentos a agroecologia e contribuindo para produção materiais didáticos como: agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.

As escolas do MST que desenvolvem o conceito de educação em agroecologia aplicam um vínculo orgânico entre educação, mundo do trabalho camponês e interdisciplinaridade, visando um processo formativo que ultrapassam os muros da escola e entrem em relação com o assentamento/acampamento, construindo uma educação que esteja vinculada ao trabalho e consequentemente a realidade camponesa e as necessidades do assentamento, com produção de hortas orgânicas, criação de animais, áreas de recuperação do ecossistema, agroflorestas, etc.

A interdisciplinaridade também é importante para a construção da agroecologia nas escolas, pois esse conceito não se limita somente ao trabalho produtivo, mas também a revisão das relações produtivas, pois o MST entende que não basta somente uma produção orgânica, mas enxerga o ser humano como parte da natureza e este não pode estar submetido a condições sub-humanas no processo produtivo.

Para a construção dessa educação contextualizada na realidade camponesa, um dos desafios para o coletivo de educação do MST é a reestruturação das matérias, para realizar a construção do vínculo da escola e do trabalho, atendendo as exigências curriculares. Além disso, é um desafio colocar em prática essas propostas, devido a falta de apoio das secretarias de educação, como também a falta de professores capacitados que possam construir uma relação orgânica entre a agroecologia e a disciplina.

O patrimonialismo histórico brasileiro criou diversos problemas nas relações entre dirigentes dos setores de educação do MST e as secretarias de educação municipais ou estaduais. Existe uma tensão nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária. Isso porque as propostas pedagógicas do MST vão de encontro com as propostas das secretarias municipais e estaduais, que tentam de diversas formas impedir a autonomia educacional deste Movimento.

Experiências a partir do curso de Educação em Agroecologia

O III Curso de Educação em Agroecologia foi realizado entre os dias 12 e 22 de agosto de 2018 no estado do Ceará. Ele foi composto de aulas teóricas sobre o movimento, a agroecologia e de aulas práticas que ocorreram no Assentamento Santana entre os dias 17 e 20 de agosto. No Assentamento foi realizado Inventário da Realidade e Cartografia social e Produtiva, que possi-

bilitou o levantamento de informações referente ao nível de escolarização dos camponeses.

O inventário de realidade consiste numa metodologia desenvolvida pelo movimento, conforme Caldart (2017, p. 163).

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores, ...

A cartografia social é uma metodologia que busca conhecer um lugar ou território a partir das representações dos sujeitos. Conforme definem Lima e Costa (2012, p. 80). “A cartografia social, como meio técnico, busca registrar relatos e as representações no processo de automapeamento, além de identificar situações de conflitos na forma de uso do território em questão”.

Na cartografia social realizada no Assentamento Santana, foram levantadas informações sobre o sistema de construção coletiva do assentamento como o Manejo de Animais, a Bodega Comunitária, a Cooperativa Cooperaguia, Quintais Produtivos e o Campo Experimental da Escola Florestan Fernandes. As informações que apresentarei neste texto foram levantadas no dia 18 de agosto de 2018, onde foi apresentada pelos educadores a relação que é construída entre ensino e trabalho a partir do Campo Experimental Dom Frágoso.

O Assentamento Santana se formou no ano de 1987 na cidade de Monseñor Tabosa, localizada a 306 km da capital Fortaleza e abriu a primeira escola no ano de 1989. Em 2018 contavam com 397 habitantes. Apesar do Assentamento estar localizado neste município, a parte urbana da cidade fica a 46 km do Assentamento. Além da dificuldade geográfica, o assentamento enfrenta um

grave problema hídrico, devido a quase uma década de estiagem nessa região do sertão cearense.

A Escola do Campo Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana, tem como orientação a Pedagogia do Movimento, que de acordo com Caldart(2009), os movimentos sociais formularam a reflexão sobre esta pedagogia, afirmando a luta social e a organização coletiva como matrizes formadoras.

A escola busca em seu PPP um diálogo entre as áreas de conhecimento, pensando construir um vínculo orgânico entre o processo formativo e o trabalho produtivo. Para isso, foi necessário fazer uma reestruturação das matérias de ensino, para poder criar um vínculo entre escola e trabalho, visando a interdisciplinaridade, exigindo a inserção dos estudantes nos processos produtivos desenvolvidos no Campo Experimental localizado atrás da Escola, através das diversas áreas de estudos.

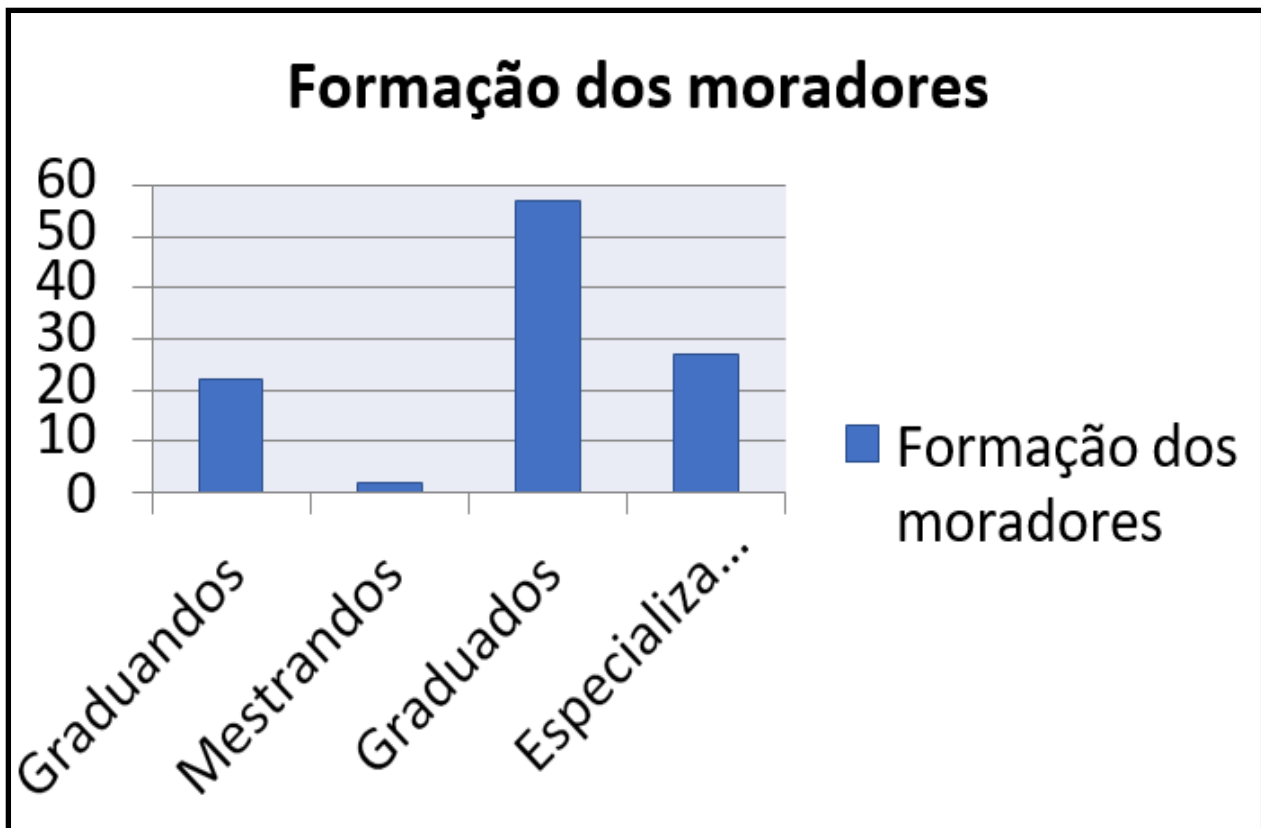
No Campo Experimental, professores e alunos constroem uma dinâmica complexa dos processos produtivos agroecológicos para que possam assim garantir uma melhora na produção sem degradar a natureza. No Campo Experimental da Escola possui criação de carneiros, porcos, galinhas, horto medicinal, biodigestor, bioágua, mandala para peixamento, irrigação e criação de patos, banco de sementes, 5 cisternas que também funcionam para o abastecimento da Escola, árvores frutíferas e área de recuperação da caatinga. A manutenção do Campo Experimental é feita pelos alunos em conjunto com os professores. Os alunos do ensino fundamental desenvolvem a maior parte dos trabalhos, como o plantio das frutíferas. Os estudantes do Ensino Médio fazem castração, vacina, vermífuga, além de análises de fezes e urina dos animais no laboratório da Escola. A Escola possui 16 educadores do Ensino Médio, 10 salas de aula e 2 laboratórios.

A falta de professores capacitados para lecionar atendendo a especificidade da Educação do Campo é uma dificuldade encontrada na maioria das escolas e também é um desafio para a Escola do Campo Florestan Fernandes. É através da formação continuada de professores que se garante um processo contínuo de aprendizado, para que possam compreender a complexidade do contexto em que as Escolas do Campo estão inseridas. Essa compreensão é importante para a construção da interdisciplinaridade que é necessária para a educação com base em agroecologia e a especificidade da Educação do Campo. De acordo com Silva(2017)

a escola do campo, ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa, não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes. (SILVA, 2017, pág.101)

De acordo com Chimentão(2009) a formação continuada passa a ser um dos pré requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança.

Com essa preparação pedagógica, o projeto educacional do assentamento consegue atingir os objetivos, obtendo resultados educacionais satisfatórios. De acordo com levantamento realizado durante a visita, 97% dos moradores do assentamento são alfabetizados. Cerca de 40% dos jovens estão no ensino superior com 57 estudantes em cursos de graduação, 2 em pós-graduação - mestrado e 27 realizando cursos de especialização realizados através da formação técnica ofertada pela escola.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Evidencia-se que o assentamento priorizou a educação, especialmente no que se refere ao baixo índice de analfabetos, pois 97% dos moradores do assentamento são alfabetizados, percentual superior ao restante do país e da zona rural de forma geral. Outro destaque é a ênfase na formação técnica voltada para os conhecimentos da agricultura agroecológica.

Considerações Finais

A principal pauta de luta MST é a Reforma Agrária Popular, porém a educação do campo é uma pauta tão importante quanto para o Movimento, que visa desenvolver uma pedagogia que permita às crianças, aos jovens e adultos do campo terem acesso a um modelo de ensino adequado às suas necessidades e realidade. O MST conseguiu com sua luta ao ocupar terras com o compromisso de haver escolas desde a fase de acampamento, conseguindo construir um mo-

delo educacional contextualizado na realidade camponesa e incluir a Educação do Campo na agenda das secretarias de educação, reforçando e fazendo a formação continuada de professores, lutando por melhores condições de ensino, agroecologia nas escolas, etc.

A partir da experiência vivenciada no Assentamento Santana foi possível perceber que a organização coletiva e a construção de uma educação contextualizada feita no campo pelos camponeses trouxeram resultados satisfatórios em relação ao acesso à educação com níveis mais elevados de formação dos assentados. Apesar dos professores conseguirem utilizar do Campo Experimental da escola como um material pedagógico para a construção do conhecimento, o Projeto Político Pedagógico da escola ainda não abrange projetos agroecológicos, ou seja, as atividades desenvolvidas na escola ficam sob total responsabilidade dos professores para elaboração dos projetos.

Referências

CALDART Roseli Salete. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! Porto Alegre, 2016 Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_-_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em: 05/03/2018

CALDART, R.S. et all. Caminhos para transformação da escola 4: Trabalho, Agroecologia e Estudo Nas Escolas Do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R.S. Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso, Trabalho, Educação e Saúde, v. 7. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> Acesso em 03 ago 2019.

CALDART, Roseli Salete. Agroecologia, Educação e Projeto Social Emancipatório. (Por uma agenda de combate à alienação e à devastação da vida!) 18ª Jornada de Agroecologia – Curitiba, 2019.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O Significado Da Formação Continuada Docente, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, 2009. Disponível em: < [http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocom oral2.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocom%20oral2.pdf)> Acesso em: 06 de set 2019.

GHEDIN, Evandro. Educação do Campo Epistemologia e Práticas, São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. Taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio, segundo grupos de idade – 1980 / 2000. Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm> Acesso em: 27 fev 2019

LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. Revista Geografares, nº12, p.76-113, Julho, 2012

MARTINS, Fernando José. **A Pedagogia Da Terra Os Sujeitos Do Campo E Do Ensino Superior**, Educação, Sociedade & Culturas, Nº36, 2012. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernando.pdf> Acesso em: 14 de mai 2018.

MENDONÇA, Sonia de Regina. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**, São Paulo: Hucitec, 1997.

MST. CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13. Edição Especial. Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, 2005.

MST. **Boletim da Educação** – Número 12. Edição Especial – Dezembro 2014. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. II ENERRA. Textos para estudo e debate. 1ª edição. MST. São Paulo - 2014

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A Longa Marcha Do Campesinato Brasileiro: Movimentos Sociais, Conflitos E Reforma Agrária, **Estud. av. v.15 n.43** São Paulo set./dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015> Acesso em: 14 mai 2018.

ONU. Pobreza Permanece Concentrada No Norte e Nordeste do Brasil, Diz Estudo De Centro Da Onu. **Nações Unidas**, 2016. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pobreza-permanece-concentrada-no-norte-e-no-nordeste-do-brasil-diz-estudo-centro-onu>> Acesso em: 08 set 2019.

SOBRINHO, José Ferreira. O MST e o Manifesto/Movimento Em Defesa Da Educação Do Campo No Brasil, **Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, p.5, Paraná. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_58_prof_jfsobrinho@hotmail.com.pdf> Acesso em: 19 de mai 2018.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**, Paraná: UEPG, 2006.

ZARREF, Luiz. Agroecologia e o MST, **MST**, 24 de out 2018. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst.html>>. Acesso em: 29 de abr de 2019.

CAPÍTULO 2

MEMÓRIAS, LUTAS, DORES E O ORGULHO CAMPONÊS: O (RE)EXISTIR DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Mirieli da Silva Fontoura

Ane Carine Meurer

Doi: 10.48209/978-65-5417-058-3

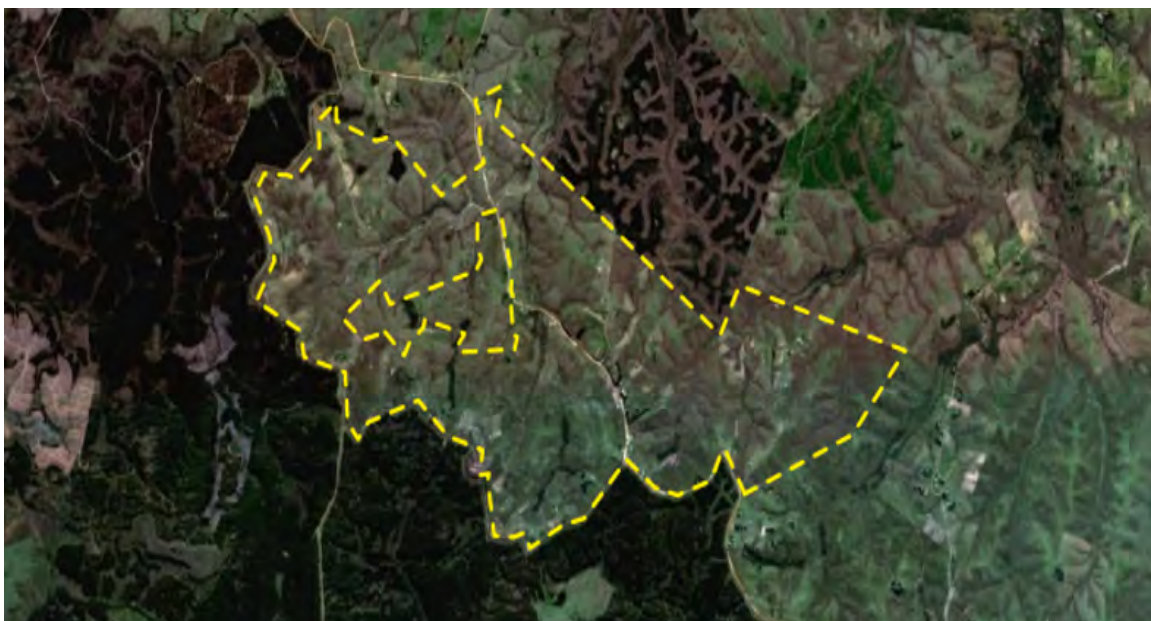
Introdução

Este trabalho intitula-se “Memórias, lutas, dores e o orgulho camponês: o (re)existir do Assentamento Roseli”. Observa-se, que o MST emerge no cenário das práticas sociais na década de 1980. Isto, com a finalidade de lutar pela democratização de acesso à terra, entendendo-a como um bem natural ao se posicionar contra a lógica capitalista, a qual caracteriza a área rural como um ambiente de negócio, onde as mercadorias são produzidas para abastecer as demandas do mercado. Desta forma, a partir da expansão do agronegócio, o qual caracteriza-se através de um “[...] caráter concentrador, predador, expro-

priatório e excludente” (FERNANDES, 2005, p. 01), tem-se o enfraquecendo do campesinato com a diminuição do número de famílias na área rural, pois o objetivo dessa prática (agronegócio) não reside em (re)pensar o espaço rural como um território de vida social.

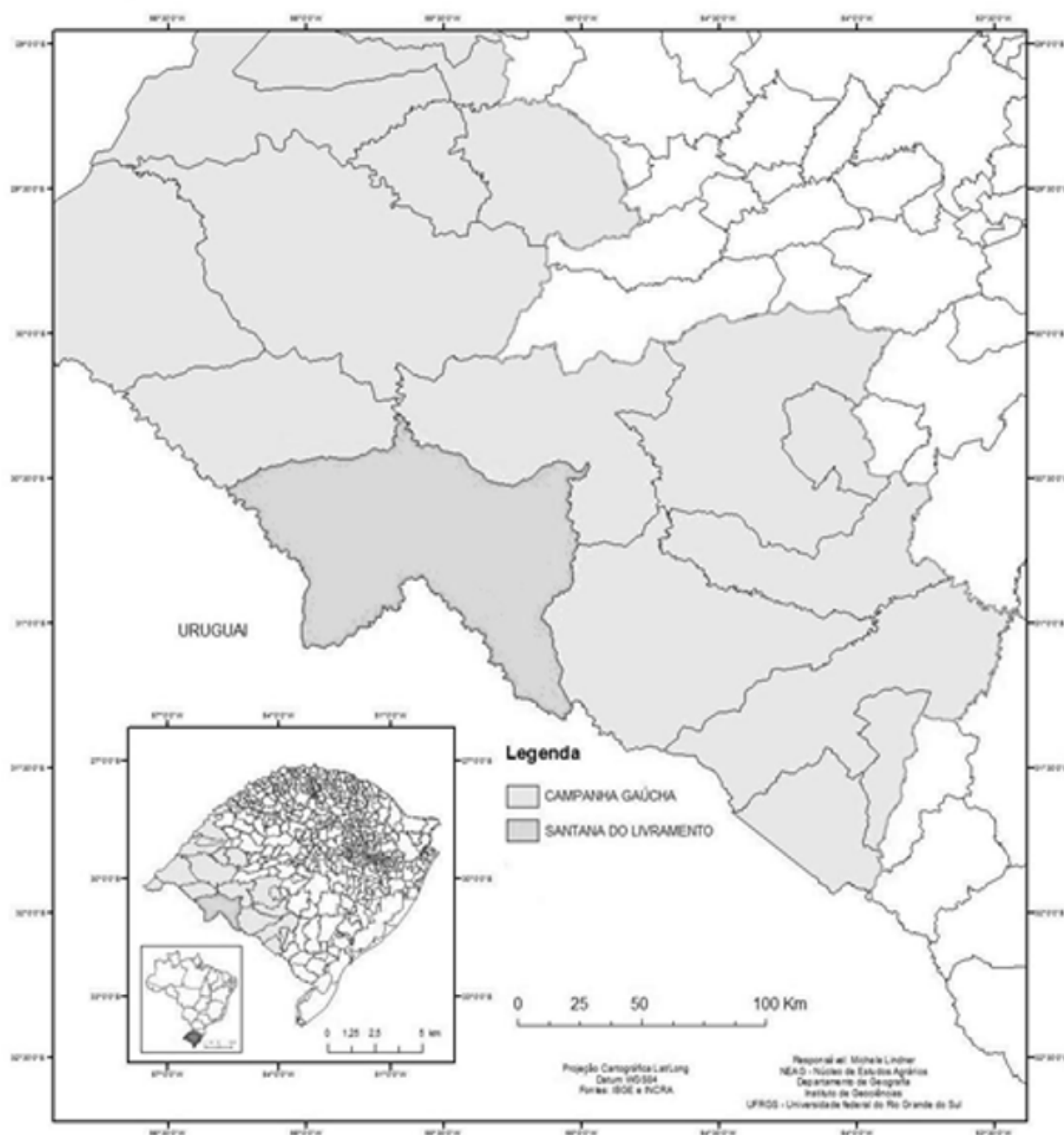
Em vista disso, o objetivo geral deste artigo consiste em materializar a partir da escrita a historicidade, a resistência e os processos de (re)existir instituídos pelos camponeses(as) que protagonizam a manutenção do Assentamento Roseli Nunes, em Santana do Livramento/RS (figura 1). Desta maneira, este assentamento rural constituiu-se como um território camponês e foi conquistado a partir dos processos de reivindicação constituídos pelo MST no delineamento da luta pela Reforma Agrária. Ele está localizado em de Santana do Livramento, inserido na campanha gaúcha (figura 2) e apresenta uma paisagem que ainda carrega em sua estrutura as características dos pagos do Rio Grande do Sul. De acordo com Monteblando e Cordeiro (2019), este município possui uma vasta organização fundiária, fato que originou grandes propriedades rurais, com expressivas extensões territoriais.

Figura 01: Representação Gráfica Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Cadastro Ambiental Rural (CAR), disponibilizado pela Emater / Santana do Livramento-RS.

Figura 02: Mapa de localização de Santana do Livramento na campanha Gaúcha



Fonte: Montebianco e Cordeiro (2019).

O método dialético oportunizou a materialização das reflexões expostas neste artigo, visto que a partir dos trabalhos de campo e dos espaços-tempos dialógicos constituídos junto aos camponeses(as) do assentamento Roseli Nunes, compreendeu-se as deformações sociais ocasionadas pela organização so-

cial capitalista, a qual oportuniza uma vida sofrida à classe trabalhadora, negligenciando direitos fundamentais no exercício da cidadania, como por exemplo: moradia; mobilidade social; atendimento educacional de qualidade no espaço rural; cultura e assistência à saúde.

A importância desta pesquisa reside na necessidade de debater e reafirmar o esforço do sujeito da terra no que tange a manutenção e fortalecimento do território camponês. Portanto, no que concerne ao contexto agrário brasileiro, pode-se verificar no cenário atual a territorialização do agronegócio no meio rural, fato que intensifica os processos de desterritorialização camponesa, no entanto, em contrapartida ao movimento econômico que visa monopolizar o território e os meios de produção, explorando trabalhadores rurais, o sujeito da terra emerge constituindo ações de resistência ao sistema vigente. Desde modo, o MST busca cotidianamente superar o individualismo, cuja consciência ancora-se apenas no “eu” ou no centro familiar para construir linhas estratégicas de resistência coletiva e solidária, na tentativa de ocupar e manter o território camponês, visto que o interesse do capital é expandir-se no espaço rural a partir da agricultura capitalista.

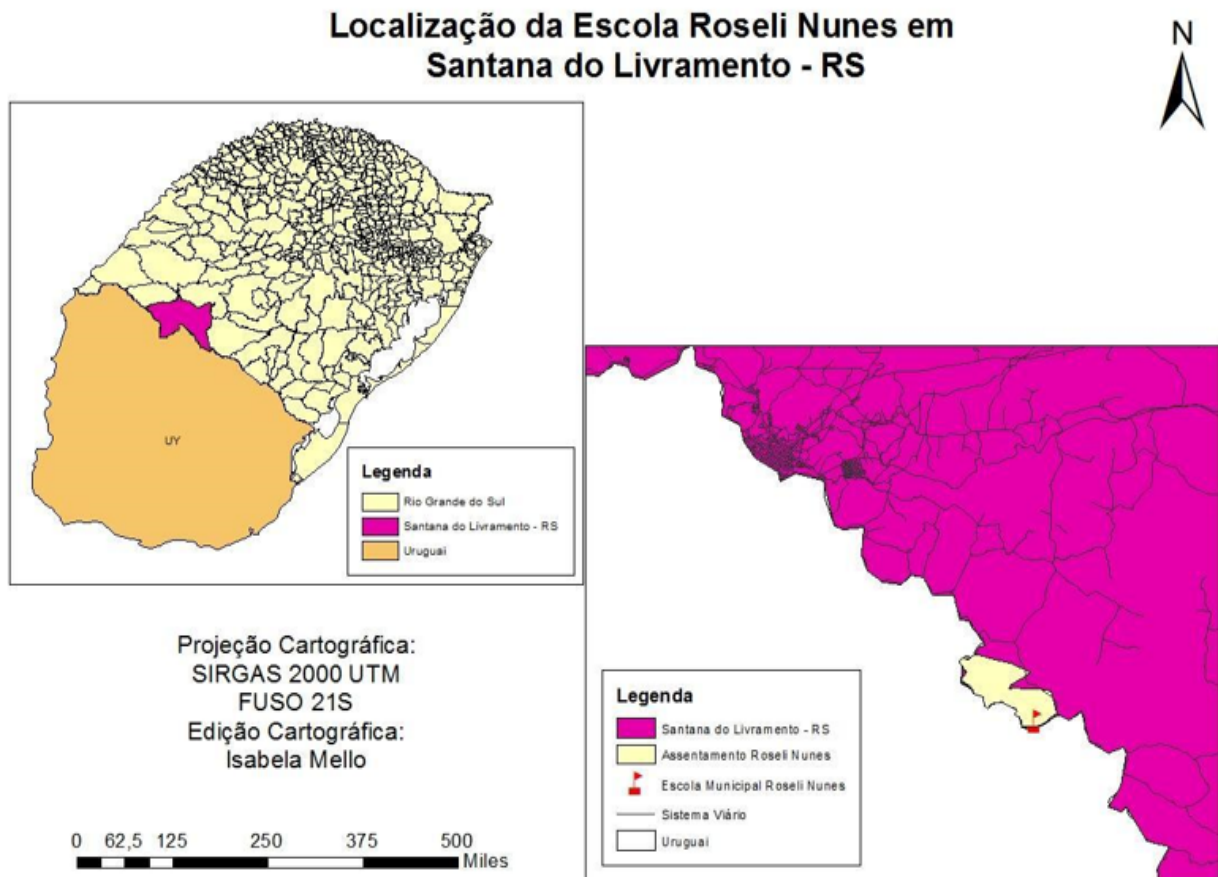
Sobre esse assunto, Fernandes (2005) sinaliza a presença do agronegócio no espaço rural, como uma prática capitalista que intensifica os processos de exploração do homem sobre a terra. O agronegócio busca construir no imaginário social a representação de modernização nas atividades do campo, ao “[...] dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (FERNANDES, 2005, p. 01), sem problematizar junto à sociedade seu objetivo concentrador, os impactos ambientais e os processos de expropriação causados a partir do crescimento dessa prática.

Por fim, entendeu-se que, nesse processo dialético de *reexistir* e existir voltado à territorialização camponesa, o assentamento se fortalece a partir das ações de homens e mulheres que, por meio da consciência coletiva de classe, resistem às ilusões de comodidade presentes no imaginário social em relação aos centros urbanos. Então, a demarcação territorial camponesa é dotada de intencionalidades as quais se materializam através de esforços permanentes, observados nos processos dialógicos instituídos nos trabalhos de campo dentro do assentamento em que alguns camponeses, impregnados de orgulho, enfatizaram as ações de resistência para consolidar com sucesso a vida familiar nos lotes conquistados.

Os Antagonistas e a Resistência no Processo de Territorialização Camponesa no Assentamento Roseli Nunes Desenvolvimento

O Assentamento Roseli Nunes está localizado no município de Santana do Livramento (figura 1), no segundo distrito, chamado de Itaquiatiá. Este se encontra demarcado com mil cento e dez marcos fronteiriços (figura 2) durante todo o seu entorno, sendo conhecido como fronteira seca, pois não possui divisões através de rios ou pontes. Esta região caracteriza-se pelo cultivo da silvicultura (eucalipto), tanto no território brasileiro, como no uruguaio, pode-se observar que este fato oportunizou às famílias a criação de abelhas para a comercialização do mel, visto que essas florestas proporcionam pasto apícola, elemento essencial para as mesmas.

Figura 03: Mapa de Localização da Escola e assentamento Roseli Nunes (2022)



Fonte: Elaborado por Mello (2021).

As atividades de campo realizadas no assentamento Roseli Nunes direcionaram-se na busca de compreender a caminhada constituída por 10 famílias¹, as quais permaneceram acampadas nos espaços de enfrentamento constituídos pelo MST, entre o período de um ano e um ano e meio. Freire (1978, p. 10) sinaliza que “[...] o diálogo não é produto histórico, é a própria historicização” e, em meio a essa perspectiva, nas interações realizadas junto aos assentados, percebeu-se que, a grande maioria dessas 10 famílias², participaram dos núcleos dirigentes do MST, até a territorialização do assentamento, o qual completa vinte anos de existência.

Desta forma, a pesquisadora percorreu distâncias atenuadas na tentati-

va de localizar essas 10 famílias oriundas do processo de formação inicial do assentamento. E, em cada visita, as argumentações desses sujeitos da terra se encontravam da seguinte maneira: “[...] *no início foi muito sofrido*”; “[...] *a terra é tudo para nós*”; “[...] *fomos largados aqui*”; “[...] *só tinha carqueja e alecrim quando chegamos aqui*” (CAMPONÊS 1). Deste modo, visualizou-se um transbordamento de emoções em cada enunciado emitido por esses homens e mulheres, cujos olhares representam a expressão do orgulho, pois eles (re) existiram.

Freire (1978, p. 92) destaca que: “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”. Portanto, ao iniciar o processo dialógico junto aos assentados, eles acabaram sendo convidados a revisitar a historicidade de suas vidas e, em meio ao orgulho dos seus lotes, percebeu-se também a dor do abandono, isto no que concerne às Políticas Públicas no processo de implantação do assentamento até os dias de hoje. Eles entraram nos acampamentos do MST tendo a dimensão da situação social, a qual se encontravam e, sabendo que a terra traria a possibilidade de viver de forma digna, contudo, encontraram na linha sucessória de governos, muito descaso com o homem do campo.

Vale, destacar, que nos acampamentos do MST, eles ampliaram as problematizações inerentes à dialeticidade cotidiana, uma vez que perceberam as deformações sociais, de um lado: os detentores da terra, os grandes latifúndios; do outro: eles, sem trabalho, sem moradia, sem garantias do acesso à alimentação nutricional básica à manutenção da saúde. Então, foi a partir desse cenário antagônico, o qual causava dor e sofrimento, que esses sujeitos tendo a consciência individual das deformações de cunho social, ocasionadas pelo sistema capitalista, partiram para a tomada de consciência coletiva, uma vez que as desigualdades podem ser superadas através da organização de espaços

estratégicos de reivindicação, na busca pela legitimidade de direitos humanos fundamentais.

Sobre esse delineamento, é importante salientar que a consciência de mundo não se caracteriza apenas por meio da visão e do espetáculo. Mas, sobretudo, a partir do processo de transgressão, em que a consciência se direciona para ações imperativas no enfrentamento das conflitualidades territoriais, na tentativa de superar as fragilidades e/ou limites ocasionados pela desumanização social. Nessa concatenação, tem-se o movimento dialético, no qual a consciência e o mundo se encontram, ao oportunizar a luta contra as forças opressoras vinculadas às desigualdades sociais. E, neste processo, a busca pela libertação materializa-se através do trabalho e das relações tecidas por ele, em um processo de humanização consciente do mundo (FREIRE, 1978).

Desta forma, embaixo da lona preta, expostos ao calor do sol, aos dias frios e chuvosos, esses homens e mulheres reafirmaram a importância da terra para viver, semear sonhos, plantar e colher e, insatisfeitos com a realidade na qual se encontravam, construíram uma luta justa – a luta pela terra, que se “[...] expressa em gestos, símbolos, marchas, celebrações, música, cultura” (CALDART, 2004, p. 13). A caminhada desses sujeitos foi delineada a partir da consciência de libertação, cujo objetivo direcionava-se ao enfrentamento contra os opressores, na busca de expor a desumanização da miséria social e a terra como esperança de trabalho e vida camponesa.

O processo de territorialização do Assentamento Roseli Nunes exigiu luta e muita força. Força, no sentido de combater a vontade de desistir, pois as dificuldades eram imensas, mas a consciência da libertação, os saberes construídos debaixo da lona preta, somados a certeza de que “[...] esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FREIRE, 1978, p. 11) obteve-se os elementos motivadores para esses sujeitos permanecerem em seus lotes. Os

camponeses ganharam um pedaço de terra, mas ainda ficaram acampados por um longo período nos lotes conquistados, segundo eles: “- *no meio do nada, sem casa estruturada, água, luz, estradas e meios de locomoção*”, pois “[...] *a chegada no assentamento foi muito difícil*” (CAMPONÊS 2).

Por consequência, observou-se que o diálogo libertador emerge a partir da dialética historicamente construída. Contudo, ele não deve se ancorar apenas na criticidade intelectual, deve estar entrelaçado junto à prática. Pois, o discurso sozinho não é capaz de libertar ninguém dos processos de exclusão social, mas, sim, somados a linhas de ação. Portanto, tendo em vista as falas desses sujeitos, compreendeu-se, no que tange aos processos de constituição da liberdade, a necessidade de uma práxis comprometida, cuja responsabilidade com o coletivo social esteja como princípio básico de todas as estratégias imperativas de resistência ao capital.

Acerca do assunto, no livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, tem-se a seguinte explicação: “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1978, p. 40). Neste sentido, visualiza-se que os primeiros anos dentro da terra conquistada simbolizaram sofrimento, dificuldades e abandono, sendo um período marcado pela falta de incentivos voltados ao desenvolvimento do território camponês, pois para sobreviver no lote, era necessário preparar a terra, deixá-la em condições para o plantio, livrando-se da “[...] carqueja e do alecrim” (CAMPONÊS 3).

Nessa perspectiva, foi impossível não questionar os assentados, tendo em vista a seguinte pergunta: Na total ausência de Políticas Públicas voltadas à implantação do assentamento, como vocês conseguiram permanecer no lote, como conseguiram transformar essa terra em espaço produtivo, como conseguiram comer?

As respostas externalizam a produção da consciência, pois eles sabiam que os primeiros anos no assentamento seriam marcados por grandes dificuldades. Então, cada família efetivou alternativas de sobrevivência, alguns realizavam a alimentação principal nos acampamentos do MST, os quais estavam nas proximidades, outros deixaram a esposa e os filhos em casas de parentes no primeiro ano de assentamento, alguns tornaram-se trabalhadores rurais, para poder investir no lote e, outros ficaram esperando por recursos e acabaram comercializando a terra conquistada e voltando às áreas de periferia dos centros urbanos.

Portanto, no decurso dos trabalhos de campo junto às famílias assentadas, percebeu-se que o ato de resistir e superar as dificuldades do sujeito do campo, somado a ausência de atendimento eficaz, no que tange à estruturação do assentamento, constitui-se a partir da necessidade de se contrapor ao sistema opressor capitalista, mas exigiu um planejamento familiar, visto que os camponeses tiveram que se adaptar às dificuldades iniciais.

Sobre isso, um assentado destacou: *“Ficaram aqueles que aprenderam a trabalhar, viver da terra, sem o auxílio do governo, ficou quem aprendeu a se defender”* (CAMPONÊS 5). Nessa perspectiva, percebe-se que a trajetória para alcançar a autonomia no ato de produzir e plantar, consolidou-se por meio da práxis e resistência, na busca de transformar o pequeno cotidiano familiar, ao romper as contradições de subalternidade nas relações opressor-oprimido (FREIRE, 1978).

Nas pesquisas de campo desenvolvidas no assentamento, de modo geral, percebeu-se a criação da pecuária extensiva e, em algumas propriedades, têm-se a bovinocultura leiteira, como uma alternativa viável de renda, por essa ra-

zão a cooperativa CooperForte faz o recolhimento periódico do produto. Sobre esse assunto, visualizou-se conflitos políticos entre os assentados e a Prefeitura Municipal, pois a situação das estradas é precária, dificultando a circulação dentro do assentamento nos dias de chuvas.

Segundo o MST, no dia vinte e quatro de setembro do presente ano, o movimento realizou uma manifestação na Prefeitura Municipal, reivindicando o direito de uma audiência pública, tendo como tema central o melhoramento das estradas dos assentamentos rurais. Esta articulação camponesa se fez necessária devido às dificuldades vivenciadas pelos caminhões no processo de retirada do leite. Além disso, de acordo com um dirigente estadual do MST, “[...] com o início das escolas presenciais, os ônibus escolares, de linha e carros de pequeno porte enfrentam o mesmo obstáculo” (RAUBER, 2021, s./p.).

Nas pesquisas de campo, todas as famílias destacaram a precariedade das estradas (figura 03)³, fato que vem prejudicando de forma significativa o escoamento da produção de modo geral, como também o recebimento de insumos (rações, adubos, fertilizantes), para as criações e cultivos agrícolas lá existentes, o que afeta economicamente o desenvolvimento do território camponês. Desta forma, verificou-se que a precariedade das estradas dos assentamentos rurais é um problema de décadas, no entanto, com a gestão anterior existia mais facilidade de se instituir espaços dialógicos para a resolução de problemas, porém “[...] a administração atual não abre espaço em sua agenda para debater as nossas pautas, e nem propõe soluções para resolver as dificuldades de deslocamento nos nossos assentamentos” (RAUBER, 2021, s./p.).

3 Todas as famílias do assentamento Roseli Nunes que receberam a visita da pesquisadora assinaram um documento de termo de consentimento, o qual permitia registros das falas e fotográficos, os quais estariam expostos nos resultados da pesquisa.

Figura 04: Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Em vista disso, Medeiros, Monteblando e Robl (2012, p. 01) expõem que “[...] o poder político e econômico sob o olhar das oligarquias rurais tem o campo como o lugar do agronegócio, das commodities, da exportação e, consequentemente, da territorialização do capital”. Assim, o espaço agrário brasileiro vive em constante disputa, pois a agricultura capitalista busca territorializar o espaço de produção camponesa, a partir das fragilidades territoriais vivenciadas pelos sujeitos da terra.

Nessa perspectiva, Fernandes (2008, p. 02) destaque que: “[...] o agro-negócio organiza seu território para a produção de mercadorias” enquanto os sujeitos da terra encontram no território a possibilidade de promover a sua existência. No entanto, tendo em vista as dificuldades cotidianas vivenciadas pelas famílias assentadas, ficou visível no decurso das atividades de campo, que a agricultura capitalista busca adentrar no território camponês. Verificou-se que três famílias assentadas desde o processo inicial da organização do assentamento Roseli Nunes arrendam lotes de terra de outros assentados para o cultivo da soja. Este processo tornou-se possível, a partir das manobras do capital, pois a Cooperativa Tritícola de Ibirubá (COTRIBÁ) faz o financiamento do plantio para esses três assentados, uma vez que eles não possuem escritura dos lotes, fato que impossibilita a conquista de linhas de crédito com vistas ao auxílio bancário, o qual viabiliza este cultivo.

Dessarte, como já é sabido, a proposta do MST não consiste em produzir em consonância com a agricultura capitalista. Entretanto, percebeu-se que alguns assentados ficaram imóveis a este processo, ao compreenderem o arrendamento como uma possibilidade de sobrevivência e permanência no campo. Com isso, ao verificar (nas atividades de campo) a estrutura dos lotes dessas famílias, notou-se que elas possuem no entorno de suas casas alguns animais (galinhas e porcos) e uma produção para o autoconsumo.

No cenário atual, o direito do camponês de sobreviver no campo com dignidade e acesso às estruturas fundamentais, as quais possibilitam o delineamento dinâmico da reprodução social no espaço agrário, está sendo negado, como por exemplo: o direito de ir e vir e, ainda, realizar os processos de locomoção dentro do território com segurança. A dialeticidade cotidiana, a invisibilidade do território camponês, constituem-se como elementos impulsionadores, para que esses trabalhadores busquem espaços-tempos de conflitualidades no

âmbito político para o reconhecimento do seu papel no contexto social.

Por conseguinte, externaliza-se a fragilidade de políticas voltadas ao atendimento das necessidades estruturais dos assentamentos, isto na linha sucessória de governança municipal, visto que a grande maioria das ações se materializam no espaço urbano. Assim, as antíteses apresentadas nos processos dialógicos realizados no decorrer dos quatro anos desta pesquisa, ancoram-se em justificativas direcionadas à amplitude do espaço rural do município de Santana do Livramento/RS, fato que impossibilita a manutenção das estradas pelo poder executivo.

Tendo em vista este contexto, a interpretação dialética se materializa a partir de um projeto de governo, que não valoriza a vida cotidiana das famílias assentadas. Isso significa fornecer uma política de desenvolvimento contra o território camponês, favorecendo o seu desaparecimento. Nesses atravessamentos, tem-se como ação estratégicas a territorialização do agronegócio no território camponês, cujo objetivo não se pauta em reprodução social, historicidade e um cenário de diversidade plural, tanto no âmbito da produção, como da cultura.

Portanto, a manutenção insuficiente dos acessos ao território camponês, também geram obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Segundo os assentados, no retorno das aulas presenciais, o transporte escolar já apresentou problemas mecânicos. Sobre o assunto, um camponês destaca: “[...] *a escola funciona só de manhã, está com problemas de ônibus, já quebrou três vezes. O meu neto chega às nove horas na escola e a aula termina ao meio-dia, porque só está com um ônibus*” (CAMPONÊS 6).

O assentado ainda completa sua explicação sinalizando que frequentemente é chamado para puxar o transporte escolar com o seu trator pessoal e,

na tentativa de minimizar as dificuldades, ele e outras famílias realizaram uma ação coletiva, na qual colocaram pedras nas estradas, nas áreas de difícil acesso para facilitar a locomoção deste veículo. Esta é a realidade do campesinato, o qual busca resistir ao projeto neoliberal e, por meio de ações de cooperação/consciência de classe sobrevivem à invisibilidade social e política.

Vale, ainda, sinalizar que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul destacou por meio do decreto 56.171 o retorno obrigatório às aulas presenciais da Educação Básica, sendo assegurado apenas o ensino remoto para os estudantes que comprovassem problemas de saúde através da apresentação de atestado médico. Então, no dia 8 de novembro, este processo foi acompanhado pela pesquisadora, cujas famílias sinalizaram que a escola municipal do assentamento estava apenas com uma linha de transporte escolar, o qual não estava suprimindo a demanda itinerária, sendo assim, alguns discentes estavam chegando atrasados no ambiente escolar. Já os estudantes matriculados no Ensino Médio (Rede Estadual) encontravam-se sem acesso ao transporte escolar para frequentarem as aulas.

Vale ainda mencionar, que neste percurso de pesquisa, percebeu-se que essas famílias projetam sonhos, almejam melhorias para possibilitar a continuidade da vida no espaço rural. No entanto, também observou-se outra situação problemática no delineamento da pesquisa, pois no contexto das práticas sociais, contamos com o sistema de abastecimento de água, visto que esse elemento se constitui como fundamental para a organização da rotina domiciliar, como também à saúde, pois a partir do uso da água consolidamos, tanto nossa higiene pessoal, como da casa.

Porém, muitas famílias, em seus lotes, não possuem água para abastecer as demandas cotidianas que surgem em seus lotes, fato que as faz recorrer ao abastecimento de água coletiva. Então, tendo em vista a necessidade de aumen-

tar a oferta de abastecimento de água nesta comunidade, instalou-se uma caixa d'água, porém sem realizar os cálculos necessários para a sustentação da mesma, teve-se o rompimento da mesma, quando ainda estava sendo preenchida de água (figura 4). Isso gerou revolta e descontentamentos, principalmente, às famílias que não possuem esse recurso natural.

Figura 05: Rompimento caixa de abastecimento de água



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Conclusão

Em vista disso, entendeu-se o significado de ser/viver camponês, bem como os processos de resistência constituídos pelo campesinato. Eles buscam, além da estruturação organizativa familiar no delineamento das atividades produtivas nos lotes de terra, espaços dialógicos junto ao Poder Público, na tentativa de garantir ações que possibilitem a permanência do sujeito da terra na área rural.

Estes antagonismos experienciados nesta fração territorial apresentam-se como um descaso do poder público no processo dialético de (re)criação do território camponês, visto que torna o delineamento cotidiano do sujeito da terra uma experiência dolorosa, pois as dificuldades emergem no ato de estudar, de comercializar, de passear, de cuidar da saúde, enfim, de viver com dignidade. Romper essa invisibilidade significa incidir sobre o mundo, construindo conflitualidades para denunciar as precariedades e exigir ações efetivas de melhorias nas áreas de assentamento.

No entanto, no decorrer da pesquisa, perceberam-se dois pontos negativos presentes nesse território que subsidiam o enfraquecimento da luta camponesa e incidem nos processos de desterritorialização do sujeito da terra. O primeiro fato consiste na desistência e comercialização dos lotes conquistados pelas ações de enfrentamento do MST. Sobre esse assunto as famílias afirmaram que os primeiros anos foram difíceis, em vista da inexistência de políticas e programas voltados ao desenvolvimento do assentamento, então: “[...] ficaram aqueles que aprenderam a trabalhar, viver da terra, sem o auxílio do governo, ficou quem aprendeu a se defender” (ENTREVISTA REALIZADA COM OS CAMPONESES).

Por fim, outra situação problemática ancora-se no fato do capitalismo se mascar e se reinventar, garantindo acesso ao território camponês. Quando isso acontece os impactos são expressivos, sendo o primeiro a transformação da paisagem natural e, conseqüentemente, contaminação do solo pelo uso excessivo de agrotóxicos, fatores que afetam a produção de pequenos agricultores. Então, percebeu-se nas atividades de campo que três famílias passaram a cultivar a soja, pois receberam a oferta de financiamento de uma grande cooperativa de sementes, fato que os possibilitou comprar sementes e insumos, como também começaram a arrendar lotes de outros assentados na tentativa de ampliar o espaço de produção.

Referências

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agronegócio e Reforma Agrária. **UNESP**, 2005. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioReformaAgraria_Bernardo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Fóruns EJA Brasil**, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; ROBL, Douglas Machado. Agricultores assentados: atores sociais reconstruindo seu novo território a partir da interação entre práticas e formas de organização com o ambiente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 01-17. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1331_1.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; CORDEIRO, Márcio Pereira. Os assentamentos da reforma agrária e os meandros da formação de uma bacia leiteira no município de Santana do Livramento (Campanha Gaúcha/RS). **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 58-84, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6365>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RAUBER, Maiara. Assentados de Santana do Livramento reivindicam melhorias nas estradas. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 27 set. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/09/27/assentados-de-santana-do-livramento-reivindicam-melhorias-nas-estradas>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAPÍTULO 3

PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

Andriele Prunzel Koglin

Bruna Maltauro Tomazoni

Denise Lenise Machado

Doi: 10.48209/978-65-5417-058-4

Introdução

Sabe-se que o ensino superior público brasileiro ainda é muito excludente e elitizado. De acordo com Pereira e Gomes (2018), estas características foram forjadas historicamente, com influências de modelos europeus e estaduni-

¹ Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Ensino de Geografia.

denses e, portanto, congregam tanto capital econômico quanto capital cultural. Neste sentido, todo esse processo implica em uma universidade reservada aos segmentos médios e superiores da sociedade, que detêm os capitais necessários ao prolongamento da vida escolar, enquanto que os estratos populares ficam à mercê deste espaço.

Cabe destacar também que a educação é uma das instituições sociais responsáveis pela formação da consciência e das subjetividades de cada sujeito, sendo que ela pode tanto possuir um caráter bancário e empresarial, o qual contribuiu para a manutenção das desigualdades desta sociedade, quanto pode ser libertário, no sentido de apresentar-se como possibilidade para os sujeitos envolvidos na educação desenvolverem uma consciência crítica do mundo e uma consciência de si no mundo (FREIRE, 1996).

Deste modo, fica nítido que a educação é um campo político-ideológico que pode servir tanto aos interesses dominantes quanto à classe trabalhadora. Neste último caso temos como principal instrumento a Educação Popular, a qual foi “Fundada na dialogicidade da ação educativa e comunicativa” e, além disso, “[...] propõe uma metodologia transformadora que é válida não apenas para a escola, mas para outros espaços, institucionalizados ou não, que atuam na perspectiva de transformação da sociedade”(PONTUAL, 2019, p.161) .

Dentre estes espaços, podemos destacar os cursinhos pré-universitários populares, os quais buscam coletivamente realizar uma mobilização em prol da democratização do ensino superior do país. Zago (2008) destaca que os cursinhos populares não se tratam de iniciativas isoladas, mas são reflexos de uma preocupação nacional com a problemática envolvendo o acesso à universidade pública bem como pelo aumento da demanda pelo ensino superior, devido às transformações da sociedade brasileira das últimas décadas, a exemplo da urbanização e do aumento das exigências no mercado de trabalho.

No entanto, construir um espaço popular contrariando a lógica do sistema, acarreta em alguns reveses ao longo do processo. Nesse viés, temos o fato de que o contingente de educadoras(es) que participam de um cursinho popular estão ali por diversas razões, as quais nem sempre vão de encontro com as propostas da Educação Popular; o contexto em que os educandos(as) estão inseridos, com dificuldades financeiras que, muitas vezes, resultam em uma não permanência no cursinho ao longo do ano letivo, entre outros exemplos.

Além destas questões inerentes à sociedade capitalista, a chegada da pandemia da Covid-19 trouxe uma nova realidade para a educação, assim como para os cursinhos populares, devido a adoção das aulas totalmente remotas, através do Ensino Remoto Emergencial. Assim, além da necessidade de adequação no ensino-aprendizagem, para educadores(as) e educandos(as), as disparidades socioeconômicas acentuaram-se e tornaram-se ainda mais evidentes, deixando diversas lacunas na educação para este público, bem como implicou no aumento dos índices de evasão.

A partir das questões expostas, este artigo tem por objetivo principal refletir acerca das possibilidades e desafios da prática da Educação Popular no Pré-Universitário Popular Alternativa em tempos de pandemia (e de Ensino Remoto Emergencial-ERE). Além disso, como objetivos específicos tem-se: a) traçar diálogos entre a Educação Popular e o Ensino de Geografia no ERE a partir da percepção dos(as) educandos(as) e b) discutir a respeito do PUP Alternativa enquanto um espaço de formação docente, tendo por referência os relatos de experiência dos(as) educadores(as) de Geografia do ano letivo de 2020.

A fim de situar o(a) leitor(a) deste texto cabe mencionar que, além da introdução e das considerações finais, no tópico a seguir tem-se os procedimentos metodológicos adotados, seguido pela abordagem teórica sobre Educação Popular e suas características; posteriormente apresenta-se a perspectiva dos(as)

educandos(as) acerca no Ensino de Geografia no Ensino Remoto Emergencial e, por fim, no terceiro tópico é apresentado as reflexões sobre a formação docente e as experiências das(os) educadoras(es) de Geografia com o Ensino de Geografia no Ensino Remoto Emergencial.

Metodologia

Uma vez que este trabalho visa responder à questão central proposta a partir das perspectivas dos sujeitos nela envolvidos, entende-se que o método que melhor se adequa é o qualitativo visto que a compreensão do campo educacional mencionado ocorre a partir de observações, entrevistas, análise e reflexão sobre a realidade dos sujeitos sociais, sendo que o(a) pesquisador(a) deve considerar todos os pontos de vista relevantes.

Além disso, a pesquisa qualitativa pode seguir diferentes caminhos, sendo que, de acordo com Godoy (1995), dentre estes está o estudo de caso, o qual caracteriza este trabalho. Este caminho busca entender os eventos e fenômenos atuais em um contexto da vida real, sejam eles casos típicos e corriqueiros ou então eventos específicos verificados em uma determinada unidade social. Também, cabe apontar que as(os) pesquisadoras(es) devem se atentar para que a análise dos resultados represente todas as múltiplas dimensões, incluindo as divergências e conflitos captados na situação social, pois as questões relativas à sociedade e à educação são dotadas de complexidade e diversidade.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram realizadas leituras de teóricos e teóricas sobre a educação popular como Freire (1996), Brandão (2006), Pontual (2019) e a respeito da Educação Popular em Cursos Pré-Universitários (Populares) como Zago (2008), Pereira e Pereira (2010), Costa (2015), entre outros, para enriquecer o referencial dos conceitos norteadores desta pesquisa.

Para a realização das entrevistas foram elaborados dois questionários, utilizando-se para isso o auxílio da ferramenta *Google Forms*. O primeiro foi disponibilizado para estudantes de duas turmas do cursinho via grupo de *Whatsapp*, sendo que estas foram as turmas que as autoras atuaram ao longo do ano letivo de 2020. Já o segundo, foi disponibilizado no grupo das(os) educadoras(es) de Geografia. Ambos questionários, continham indagações que auxiliaram na análise das questões relativas ao ensino de Geografia e na formação de professores(as) de Geografia no Ensino Emergencial Remoto, focando nas suas possibilidades e limitações sob o viés da Educação Popular.

Ao total obteve-se retorno de sete respostas, sendo quatro de educandos(as) e três de educadores(as), as quais viabilizaram embasar a realidade vivenciada neste momento de pandemia. Pode-se até mesmo, refletir sobre esse cenário, a partir da pouca adesão quanto às respostas encaminhadas pelos(as) estudantes, visto que ao longo do ano letivo houveram diversas baixas quanto a frequência e permanência dos(as) mesmos(as) no Pré-Universitário Popular. Estas problemáticas relacionadas às dificuldades de permanência são analisadas no decorrer do artigo. Somado a isto, a desistência de parte do corpo docente integrante da área de Geografia, os quais ingressaram anteriormente à pandemia e encontraram obstáculos perante o momento de ensino remoto emergencial também cabe destacarmos.

Seguido disso, pontuamos que as respostas obtidas foram transcritas neste trabalho e são de suma relevância para compreensão da realidade de cada sujeito entrevistado(a), tornando-se possível trazer ao(a) leitor(a) reflexões pertinentes quanto ao enredo presente no Pré-Universitário Popular Alternativa ao longo do ano de 2020. Além disso, com o propósito de preservar suas identidades, os(as) mesmos(as) não serão nomeados(as) ao longo do texto.

Por fim, os resultados alcançados, a partir dos objetivos propostos com esta pesquisa, estão dispostos nas seções a seguir, as quais tentam contribuir para as discussões a respeito da educação popular e as dificuldades atreladas ao acesso ao ensino superior e a formação docente em tempos de pandemia.

Educação Popular e Ensino Remoto no Pré-Universitário Popular Alternativa

A educação popular no Brasil deu seus primeiros passos ainda na década de 1920, mas foi difundida com maior veemência, especialmente, nas últimas décadas do século passado. Tal fato ocorreu devido à necessidade das classes populares de lutarem tanto para conseguir acesso à educação, quanto para se organizarem por meio de uma educação crítica para melhor compreender o mundo, suas desigualdades e para reivindicarem seus direitos.

Entretanto, vale destacar que a educação popular não é uma prática apenas contemporânea, nem sequer um saber produzido posterior ao saber científico, ao tecnológico ou ao religioso, mas justamente o contrário. Brandão (2006) nos lembra que nas antigas comunidades, exceto em alguns poucos casos, eram pequenas as diferenças existentes entre a população e todos sabiam sobre tudo e também ensinavam tudo o que sabiam aos demais integrantes, o que pode ser considerada como a “primeira educação popular” das sociedades.

Sob este viés, é possível verificar que a separação entre saber “popular” e “erudito” contribuiu para legitimar a sobreposição de um grupo social com conhecimentos ditos “superiores” sobre os demais, sendo este um dos primeiros momentos onde o conhecimento é atrelado às instâncias de poder e, a partir disto, as classes populares ficam à mercê das decisões tomadas pelas classes dominantes.

Portanto, à medida que o trabalho produtivo foi dividido socialmente, o saber fazer também foi ficando restrito a apenas alguns grupos, estabelecendo-se, por um lado, como “popular” aquele não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade — enquanto que, de outro lado, temos o saber “sábio e erudito”, entendido como saber legítimo responsável por carregar a “verdade”, e tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder (BRANDÃO, 2006).

Contudo, a fragmentação destes saberes ainda é perpetuada em nossa sociedade e, ao longo da história, outros importantes acontecimentos incorporaram um caráter ainda mais seletivo, elitista e mercadológico à educação. Na contemporaneidade podemos citar, principalmente, a globalização e o (neo) liberalismo como impulsionadores das características supracitadas e, portanto, sua proposta de educação contribui ainda mais para a (re)produção das hierarquias sociais.

A escola, sob influência das políticas neoliberais, exerce um importante papel perpetuando essas hierarquias através da produção de “perdedores” e “diplomados”, como nos apontam Santos e Andrioli (2005). Assim, o sistema escolar, acaba sendo um dos responsáveis por convencer estudantes, que se adaptaram e possuem condições socioeconômicas favoráveis para se desenvolverem, que são “vencedores” e isto foi fruto de seu “esforço, dedicação e vontade de ‘vencer’” (Santos & Andrioli, 2005, p.8); por outro lado, estudantes das classes populares são responsabilizados pelo fracasso do sistema de ensino, acreditando que seu insucesso é fruto de incapacidade pessoal e social.

Neste sentido, a ideologia dominante busca naturalizar as desigualdades sociais e, no ponto de vista de tal ideologia, na educação não há nada a fazer senão adaptar as(os) educandas(os) a realidade que não pode ser mudada,

especialmente oferecendo treino técnico para introduzi-los(as) no mundo do trabalho visando apenas a sua sobrevivência (FREIRE, 1996). Todavia, como já nos advertia Freire (1981, p.73), “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

Para Pereira e Pereira (2010, p.73) “Falar de Educação Popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder”. Portanto, a educação popular é uma concepção política voltada às classes populares, onde as práticas pedagógicas e a ética envolvida nas práticas educativas estão orientadas para “[...] a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero e étnico-racial, da sustentabilidade e da superação de todas as formas de violência e discriminação” (PONTUAL, 2019, p.160-161).

Neste contexto, apresenta-se como uma alternativa à “educação bancária” em que a(o) educanda(o) apenas recebe conhecimento numa via de mão única, mas, antes de tudo, compreende que todos os sujeitos envolvidos na educação possuem saberes e todos aprendem ao longo desse processo. Assim sendo, os conhecimentos prévios e a identidade dos(as) estudantes devem ser respeitadas, mantendo o diálogo e democratizando a horizontalidade entre educador(a)-educanda(o), educanda(o)-educanda(o) e educador(a)-educador(a), bem como o pensamento crítico deve ser estimulado (FREIRE, 1981; 1996).

Os cursinhos pré-vestibulares populares, são espaços que surgem na década de 1970, consolidam-se com maior afinco na década de 1990, e representam uma possibilidade de desenvolver a Educação Popular a partir da oferta de uma “resposta à sociedade assimétrica que cobra de forma igual de seus

membros (bastante desiguais) a sua inserção nas estruturas sociais” (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010, p. 94). Deste modo, nestes espaços os ideários freirianos tentam resistir e perpetuarem-se, incentivando a formação crítica e uma educação para a liberdade.

Vale lembrar que a designação “popular” delimita uma das principais características que diferenciam os cursinhos comerciais dos ditos populares visto que, um cursinho ao trabalhar com os pressupostos da educação popular não se insere na visão mercadológica do capital, “mesmo aqueles que cobram alguma taxa, reverterem-na em manutenção do espaço, produção de material didático e demais despesas operacionais” (PEREIRA & GOMES, 2018, p. 272).

Além do mais, tem-se na práxis educativa popular um ato de resistência das camadas mais vulneráveis e desprovidas de direitos socioeconômicos da sociedade pois, esta ação se consolida a partir da formação crítico-reflexiva da realidade desses sujeitos, onde “são vistos em uma condição ativa e cujas práticas são desencadeantes de autonomia e emancipação” (PONTUAL, 2019, p.161), permitindo a essas pessoas compreenderem as complexidades do mundo a sua volta.

Todavia, é necessário reconhecer que os pré-vestibulares populares possuem uma contradição que os acompanha: o de ser pré-vestibular e popular. Além disso, as(os) educadoras(es) e colaboradoras(es) dos cursinhos são dotados de visões heterogêneas de mundo e de práticas educativas, em que nem sempre todas(os) se inserem nestes espaços com a finalidade de democratizar o ensino superior ou então lutar por um mundo mais igualitário e justo (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010). De acordo com Costa (2015), apesar de haver esses elementos referenciados anteriormente, é possível conciliar educação popular em pré-vestibulares populares, visto que estes são lugares de constante aprendizagem e cita como exemplo o caso do PUP Alternativa.

O Pré-Universitário Popular Alternativa, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria/RS e, mais especificamente, ao Laboratório de Metodologia de Ensino (LAMEN) e à Pró-Reitoria de Extensão, oferta cerca de 200 vagas por ano para educandas(os) das classes populares, as quais são distribuídas por meio de processo seletivo realizado através de edital público. Salienta-se que a distribuição das vagas ocorre mediante parâmetros de ordem socioeconômica e observa-se o interesse das(os) estudantes em participar do programa, o que é feito por meio de critérios subjetivos obtidos a partir de entrevistas (UFSM, 2021).

Dentre os principais objetivos do cursinho estão: a) contribuir na formação de aspirantes ao Ensino Superior com pouca condição socioeconômica de financiar um pré-universitário particular e b) proporcionar aos(as) acadêmicos(as) de cursos de licenciatura e/ou bacharelado experiências tanto em sala de aula quanto em atividades de formação teórico-reflexiva sobre suas práticas (UFSM, 2021). Portanto, o Alternativa vai muito além de ser apenas um preparatório para vestibulares, mas proporciona “uma contínua formação de cidadania e consciência crítica, em uma perspectiva freireana” (COSTA, 2015, p. 11) aos envolvidos no programa.

Entretanto, sabe-se que a Educação Popular está intimamente ligada às conquistas sociais e às condições de vida das classes populares e, com isso, em determinados períodos ela pode se expandir e em outros retrain suas ações. Neste sentido, a pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades já existentes na sociedade brasileira e impôs uma nova realidade às atividades realizadas no PUP Alternativa: a suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adotar o Ensino Emergencial Remoto (ERE).

Sob este viés, sabendo das condições precárias de acesso e de sobrevivência presentes nas classes populares, o que limita consideravelmente sua

participação nas aulas, sobretudo de forma online, nos dois tópicos a seguir apresentaremos uma breve reflexão a respeito das limitações e das possibilidades de realizar uma educação popular em meio ao ensino remoto, especialmente nas aulas de Geografia, num primeiro momento no viés das(os) educandas(os) e, no tópico posterior, na perspectiva das(os) educadoras(es).

Perspectiva Das(Os) Educandas(Os) sobre Educação Popular e Ensino de Geografia no Ensino Remoto Emergencial

Para os(as) autores(as) Pereira & Gomes (2018), os pré-universitários populares se colocam como uma alternativa de preparação para o ingresso no ensino superior dos(as) estudantes das classes populares, por meio da revisão dos conteúdos, mas também fomentando o questionamento desse sistema educacional excludente. Desta forma, para além das aulas de cunho mais “técnico” de cada área, também busca-se abordar assuntos transdisciplinares nas aulas e oferecer espaços de formações a respeito de outros assuntos, como a própria importância dos cursinhos populares e da educação popular, por exemplo.

Desta modo, quando questionados(as) sobre os seus entendimentos por educação popular, os(as) estudantes se referiram a ela como uma importante aliada às classes populares, sendo responsável pelo acesso à educação daquelas(as) sem condições de financiar o ensino privado (entendido, por inúmeras vezes, como de melhor qualidade) e ainda, como uma forma de democratizar a educação. Abaixo é possível verificar a fala dos(as) educandos(as) sobre educação popular.

Educação do povo, aos que têm menor oportunidade por causa da renda. (Educanda(o) A).

Me lembra a escola pública, para pessoas que não tem condições de pagar por um ensino particular. (Educanda(o) B).

É uma importante ferramenta para construir uma educação mais democrática em um país onde o acesso à educação é tão desigual. (Educanda(o) C).

Penso em uma educação em que todos os interessados possam ter acesso à educação, neste caso de preparação para o Enem. Principalmente quem não tem condições de pagar cursinho da iniciativa privada. (Educanda(o) D).

Tais perspectivas vão de encontro com os apontamentos de Pereira & Gomes (2018, p.672) de que a educação popular e os cursinhos populares são “comprometidos com a transformação social e com a formação crítica de todos os indivíduos que o compõem”. Neste sentido, além de ser uma ferramenta para auxiliar os(as) educandos(as) no ingresso ao ensino superior, essa formação holística se reflete, inclusive, na posterior atuação dos(as) estudantes egressos de PUPs no movimento estudantil ou em diversas representações durante a vida acadêmica, ou também no seu retorno ao cursinho na condição de educadores(as) e/ou coordenadores(as) (PEREIRA & GOMES, 2018).

Sob tal perspectiva, Zago (2008) apresenta dados de uma pesquisa realizada com 22 professores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro, em que foi constatado que a maioria do corpo docente é composto por ex-alunos de algum núcleo do PVNC, os quais estão cursando graduação, pós-graduação ou já finalizaram suas atividades acadêmicas e, paralelamente a alguma atividade empregatícia, seguem sendo voluntários do cursinho.

Portanto, essa compreensão acerca da educação popular e as relações entre educadores(as)-educandos(as), educandos(as)-educandos(as) e educadores(as)-educadores(as) baseadas na horizontalidade, propiciam um espaço acolhedor para as chamadas minorias sociais (seja em termos de renda, de gênero, orientação sexual ou etnia), o que, por si só já demonstra a grandeza dos cursinhos populares e ainda, a longo prazo, se reverte no retorno destes sujeitos contribuindo para a manutenção deste espaço para a participação de mais pessoas futuramente como educandos(as).

No entanto, ao final de um ano letivo no pré-universitário popular Alternativa, são poucos estudantes que permanecem. Esta, infelizmente, é uma realidade muito frequente no contexto dos cursinhos populares e, apesar de cada local ter suas particularidades, alguns dos motivos acabam se repetindo pois eles são intrínsecos às classes populares, foco da educação popular, onde podemos destacar às condições financeiras (impactando de forma direta e/ou indireta).

Ainda de acordo com Zago (2008), no PVCN, algumas das dificuldades que os educandos(as) encontram para permanência no pré-vestibular está: a falta de dinheiro para passagem; a dificuldade de acompanhar a turma devido a deficiência em conhecimentos gerais e leitura; cansaço por trabalhar de dia e estudar à noite, entre outros fatores. Se comparadas as razões apresentadas neste contexto com a do PUP Alternativa (SILVA & COSTA, 2016), algumas das razões são semelhantes, com destaque para: a) dificuldades de conciliar estudo e trabalho; b) mudanças no turno/horário do trabalho; além de outros motivos como questões familiares e desinteresse pelas aulas do cursinho.

Deste modo, fica evidente que as questões relacionadas ao trabalho estão entre as mais citadas e estão diretamente relacionadas às condições financeiras da classe popular, sendo, portanto, o maior desafio. Ainda de acordo com Silva e Costa (2016), foi possível constatar que os discentes evadem de forma gradual, não sendo possível observar um mês de maior incidência de evasão, no entanto, dos 211 estudantes que efetivamente participaram no ano de 2016, apenas nos meses de fevereiro e março, 67 destes evadiram, o que representa um percentual de 31,75%.

Conforme já mencionado anteriormente, 2020 demonstrou-se um ano muito atípico. Devido à incidência da pandemia, o ensino teve que se reinventar para atender minimamente às demandas das práxis educacionais, se ajustando à realidade de milhares de estudantes. Todavia, a introdução do Ensino Re-

moto Emergencial (ERE) não preencheu as, já existentes, lacunas na educação brasileira.

Esse fato, contribuiu significativamente para desistência de estudantes nos diferentes níveis de ensino, o que também foi algo recorrente nos cursinhos populares. Neste sentido, apesar de ainda não terem conseguido organizar os dados referentes ao ano letivo de 2020 e, portanto, apresentarem dados com exatidão, em informações obtidas com a Coordenação Executiva do PUP Alternativa (2021) via e-mail oficial, nos foi afirmado que: “[...] entraram 120 educandos, como todo ano, e possivelmente tivemos índices altíssimos de evasão, talvez algo em torno de 80% (valor apenas estimado)”.

Deste modo, fica nítido que os índices de evasão foram muito superiores a anos anteriores à pandemia, especialmente, se comparado com o estudo de Silva & Costa (2016). Ainda de acordo com a Coordenação Executiva (2021), dentre os principais motivos relatados para as desistências estavam a: 1) dificuldade de estudar no celular; 2) dificuldade de acesso à internet e 3) trabalho durante a noite. Em relação ao primeiro fator, cabe destacar que a maioria dos(as) educandos(as) possuem somente o celular para terem acesso às aulas e materiais disponibilizados, sendo este equipamento, o mais usado para acessar a internet, encontrado em 99,2% dos domicílios com serviço de internet no Brasil (IBGE, PNAD Contínua TIC, 2018).

Outro fator que merece destaque é que para a modalidade de Ensino Remoto, o acesso à internet é um fator essencial. Porém, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2018, 25% (ou um em cada quatro) dos(as) brasileiros(as) não têm acesso à internet. Em números reais, são 46 milhões de pessoas desconectadas da rede mundial de computadores. Se observados esses números em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chegando a 53,5% (IBGE, 2018).

Ao serem questionados sobre o acesso à internet, os(as) educandos(as) destacaram que, de um modo geral, conseguiam acessar a rede com facilidade, somente em dias nos quais o sinal era “fraco” que o acesso não se dava da mesma forma. Aqui, e também para as demais questões a seguir, devemos destacar que os educandos que responderam o questionário estão inseridos na parcela ínfima dos que finalizaram o ano letivo. Deste modo, apesar destes apresentarem suas dificuldades ao longo do ano, as autoras têm como hipótese que o acesso à internet foi um diferencial destes estudantes em relação aos que evadiram do PUP Alternativa.

Na sequência, a disponibilidade de tempo para estudar também foi registrada e é percebida de formas distintas, pois o período estabelecido para essa atividade ocorre a partir de cada realidade. Logo, as respostas encontram-se bem variadas.

Média. (Educando (a) A).

Atualmente tenho mais do que tinha na época do curso. (Educando (a) B).

Grande disponibilidade o dia inteiro. (Educando (a) C).

Me adaptei facilmente aos horários da instituição, fazendo um planejamento para estudar. (Educando (a) D).

Além disso, questionou-se também sobre as principais dificuldades vivenciadas no ensino remoto emergencial, pois no atual cenário, as problemáticas envolvendo a educação intensificaram-se para milhares de estudantes brasileiros(as). Neste sentido, o horário disponível para estudo, o contato presencial com os(as) educadores(as), bem como com espaço físico do cursinho, onde se tornaria muito mais acessível a construção do diálogo para sanar dúvidas e manter os laços afetivos entre educadores(as) e educandos(as) foram enfatizados nas respostas, as quais podem ser verificadas nas falas abaixo.

Horário. (Educando(a) A).

Conciliar tudo o que tinha pra estudar, mais a vida pessoal, tinha dificuldade de me concentrar, tinha dificuldade de entender, as vezes mesmo os professores explicando era muito difícil conseguir acompanhar os 4 períodos na frente do celular e entender tudo. Eu só tinha o celular pra estudar, então se eu estudasse pro colégio de tarde, chegava de noite ele já não tinha mais bateria, eu não mexia nele carregando porque tinha medo de viciar a bateria e ficar pior... foi uma experiência de certa forma bem estressante. (Educando(a) B).

Estudar e aprender as matérias que tenho mais dificuldade foi muito complicado, pois havia a falta do contato presencial com o professor, o que facilita muito nessas disciplinas. (Educando(a) C).

Minhas dificuldades foram com as disciplinas exatas, pois se fossem presenciais as dúvidas seriam sanadas imediatamente. Mesmo tendo professores muito capacitados e atentos às nossas necessidades. (Educando(a) D).

A partir da transcrição dos relatos dos estudantes, percebe-se que o ensino emergencial adotado às pressas e sem planejamento, além de esbarrar na exclusão digital, na falta de acesso à internet, na ausência de um local adequado para estudar em casa, também é dificultado devido a essa distância entre os(as) educandos(as) e o espaço físico de ensino. Neste sentido, Stevanim (2020, p.11) adverte que, “a escola [e os cursinhos populares, *grifo nosso*] é também um lugar que proporciona debate, de encontro com a pluralidade de ideias e de realidades diferentes, de produção de pensamento e contato com as artes”.

Deste modo, entende-se que há uma linha tênue na qual a educação está condicionada, pois, de acordo com Santos (2019) ela pode se apresentar de duas formas, sendo “por um lado, a condição para o desenvolvimento das potencialidades humanas”, já por outro, “serve para construir um ideário que favorece a manutenção da hegemonia política dos grupos que exercem o poder, visando, em última instância, a reprodução ampliada do capital” (SANTOS, 2019, p.55).

Atentando-se para essas questões, por fim, buscou-se questionar aos alunos sobre suas experiências com as aulas de Geografia e verificar como foi sua aprendizagem no ensino remoto. A pergunta elaborada foi a seguinte: “Em meio ao ensino remoto, você conseguiu aprender com as aulas de Geografia?”. Com base nos relatos transcritos podemos considerá-los positivos, especialmente, se levarmos em consideração o atual momento e todas as limitações acentuadas pelo cenário pandêmico. Abaixo é possível verificar as respostas dos(as) estudantes.

Sim. (Educando(a) A).

Eu adorava as aulas de geografia, lembro sobre climatologia... no momento só, mas tenho certeza que não foi só isso que aprendi. (Educando(a) B).

Consegui aprender. É uma matéria que gosto e tanto as professoras quanto as didáticas foram ótimas. (Educando(a) C).

Sim!!! Sem dúvidas, muito bem claras... (Educando(a) D).

Ainda, cabe ressaltar que, ao nos dispormos de fazer parte de um espaço de educação popular e de “ensinar” Geografia nesta concepção pedagógica, o movimento de compreensão das questões que permeiam o contexto dos educandos bem como a reflexão crítica sobre nossa prática é fundamental, permanentemente, a tal ponto que a prática se confunda com a teoria (FREIRE, 1996), pois todos esses aspectos estão entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a seguir iremos aprofundar as reflexões acerca da formação de docentes de Geografia, bem como explicar acerca dos conflitos enfrentados pelos mesmos em 2020 entre o “ser um educador popular” e os percalços intensificados com a introdução do Ensino Remoto.

Importância do Pré-Universitário Popular Alternativa para a Formação Docente: Perspectivas dos(as) Educadores(As) De Geografia Acerca do Ensino Remoto Emergencial

Pensar o PUP Alternativa como um espaço freiriano, no qual busca-se por meio de uma práxis educativa emancipatória, transformar, mesmo que minimamente, a realidade de diversos sujeitos que por ali passam é um grande e necessário desafio, tornando-se em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), algo ainda mais complexo e necessário. No entanto, torna-se inevitável questionarmos em que medida somos realmente freirianos, pois antes de tudo, os cursinhos populares são formadores: nos formamos educadores e educadoras.

Apesar de nem sempre todos(as) estarem comprometidos(as) com a transformação, e, muitas vezes, reproduzirem o modelo mercadológico da educação, de acordo com Pereira e Gomes (2018) “o curso pré-universitário é um agente complementar na formação docente [...] sobretudo no que se refere a prática docente”, visto que, as contribuições do PUP Alternativa para formação de graduandos e graduandas viabilizam o entendimento da prática educativa e, conseqüentemente, a participação em um ambiente que respira educação popular, proporcionando dessa forma, uma práxis ampla e profunda sobre ensino, aprendizagem e educação, tanto em espaços formais como informais. Estas contribuições podem ser observadas, neste artigo, nas falas a seguir de educadores(as) da área de Geografia.

Eu conheci a realidade de dar aula em uma pandemia, em uma situação atípica, foi muito interessante produzir os conteúdos de uma forma diferente, era algo que eu não sabia, que eu não imaginava. Fazer os vídeos, foi uma coisa que eu não conhecia que aprendi através da participação. (Educador(a) A).

O PUP Alternativa contribuiu na minha formação docente me permitindo praticar minha forma de ser educadora, testar metodologias, trabalhar em equipe e trocar ideias de formatos de aula de como ministrar cada conteúdo. Hoje, o Alternativa é um dos espaços que eu quero permanecer e que eu me arrependo de não ter me inserido antes. É algo que eu sinto orgulho de fazer parte e busco divulgar e incentivar outras pessoas no curso de Geografia a compor a nossa equipe porque considero uma ferramenta importante para a formação docente. (Educador(a) B).

Sou acadêmica de Geografia bacharelado e o Alternativa contribui muito para minha formação, pois tive a oportunidade de conhecer e viver a docência pela primeira vez direto na sala de aula. A vivência com os outros professores, o compartilhar de dinâmicas, de conhecimentos, de métodos, o planejamento feito em conjunto, a proximidade com os alunos, tudo isso contribui para compartilhar experiências e construir conhecimento junto aos discentes. (Educador(a) C).

Para este momento de ERE, as formas de se relacionar, de se colocar frente aos(as) educandos(as), bem como, de planejar e preparar aulas, conteúdos e materiais, tiveram que ser (re)pensados e (re)avaliados de acordo com a realidade de cada turma. Além das mídias sociais, as quais auxiliaram neste processo, facilitando o contato entre discentes e docentes, outras plataformas foram importantes para disponibilizar os materiais produzidos pelos(as) docentes.

O *classroom* serviu de repositório para os materiais elaborados, o *software OBS Studio* auxiliou nas gravações de vídeos e *Google Meet* permitiu realizar aulas síncronas em encontros semanais “ao vivo”. Nas falas a seguir é possível verificar como ocorreu o planejamento adotado pelos(as) educadores(as) para o ensino remoto.

Entrei no Alternativa em 2020 e somente tive a experiência do ensino remoto no programa. A minha equipe era formada por três educadoras e nós trabalhamos com a metodologia de aulas gravadas para que os(as) estudantes pudessem assistir na hora que lhes fosse melhor. A cada semana uma das educadoras planejava a aula (seguindo a apostila) em PowerPoint e solicitava a opinião das companheiras para verificar se todas estavam de acordo com o material, posteriormente era gravado no formato de vídeo utilizando o software OBS Studio, onde era apresentado os slides e explicado o conteúdo. (Educador(a) A).

Quanto ao planejamento das aulas no começo foi mais complicado, pois ninguém esperava esse atual momento. Foram várias as formações e reuniões que tivemos para melhor nos organizarmos. Nossa equipe, composta de duas educadoras, achou que promover aulas síncronas pelo *Google Meet* poderia tornar mais próxima a relação entre educadores e educandos e facilitar o entendimento dos conteúdos de Geografia, mesmo que de forma remota. Então nossos encontros eram realizados via vídeo chamada e os materiais disponibilizados no grupo da turma e no *Classroom*. (Educador(a) B).

Compreende-se, nas atuais circunstâncias, que a inserção direta no ambiente da sala de aula e o contato presencial com os(as) estudantes, para vivenciar a prática docente em todas as suas formas foi impossibilitada. Mesmo em espaços não formais de educação, como no caso do PUP Alternativa, o ERE precisou ser utilizado para atender as exigências sanitárias e epidemiológicas. Neste contexto, ao questionar os(as) docentes de Geografia, sobre suas percepções e experiências no ensino remoto, podemos observar de forma unânime o desapontamento em suas respostas abaixo.

Não acho que seja um meio que eu gostaria de trabalhar no futuro. Acredito que seja por não ser um modo pelo qual faríamos isso em outra ocasião, não sei se pela falta de acesso dos educandos, pela distância que fica entre a gente e eles. Mas eu acho que não tem uma conexão, muito mais difícil de atrair eles, explicar as coisas dessa forma remota do que se tivéssemos pessoalmente podendo realmente mostrar estar junto deles, falar mais pessoalmente com eles, então a forma remota não é um meio de trabalho que eu escolheria. (Educador(a) A).

Vejo a minha experiência como muito boa para eu praticar o conteúdo e a forma de ministrá-los, mas não considero que o ensino em REDE de 2020 tenha sido verdadeiramente eficaz. No entanto, os recursos online era a nossa única forma de conseguir continuar levando conteúdo para os educandos que conseguiam acessar e acompanhar, já que a prova do ENEM aconteceria mesmo em pandemia, mesmo que fossem poucos, os alunos valiam a pena. (Educador(a) B).

A experiência com o ensino remoto foi frustrante, porque toda a dinâmica do cursinho presencial se perdeu, da construção do conhecimento, do enriquecimento, do compartilhamento com outros colegas da disciplina e de disciplinas diferentes e com os alunos. No caso, eu estava despreparada, não soube muito como reagir, com a carga de conhecimento que eu tinha.

Até mesmo as trocas entre os docentes se deu a partir das redes sociais, mas não conseguimos achar muitos meios e cada turma era um perfil, então foi bem frustrante, eu me senti muito pobre em todos os sentidos e impotente. (Educador(a) C).

Porém, cabe ressaltar, que até mesmo as dificuldades vivenciadas neste ano, para Pereira e Gomes (2018) “[...]complementam e ressignificam os conhecimentos obtidos no curso de formação” (p.675) e possibilitam a construção do “ser docente”, pois ao atuar como educador(a) no PUP Alternativa, o(a) estudante de graduação têm mais autonomia e liberdade para definir seu plano de trabalho do que em atividades orientadas e supervisionadas, realizadas dentro do curso (Pereira & Gomes, 2018).

Essa visão de Pereira e Gomes (2018) pode ser melhor compreendida a partir da fala de Silva (2011, p.227) quando o autor salienta que “o estágio consagrou-se em uma prática formalista - tem de se cumprir um número determinado de horas dentro da escola”, onde inúmeras vezes não se vincula a experiência a compreensão de que o estágio poderia ser melhor potencializado como uma atividade que permita às futuras e aos futuros docentes investigar o processo no qual a prática está inserida. Deste modo, ele torna-se uma mera formalidade e obrigatoriedade, não permitindo aos estagiários(as) a autonomia necessária para vivenciarem de todas as formas sua docência.

Cabe salientar que o PUP Alternativa proporciona participar de espaços e tempos que contemplem as diversas vertentes do conhecimento, sendo um projeto que viabiliza a formação profissional, social e educacional de graduandos e graduandas. Assim como, um espaço destinado ao compartilhamento de saberes e ideias, visando que estudantes de baixa renda consigam ter acesso ao ensino superior ao se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de um cursinho popular. O Alternativa, tem como propósito, além do já mencionado até aqui, a formação crítica e reflexiva dos(as) estudan-

tes, contribuindo para a construção de seres atuantes em sociedade e conhecedores das problemáticas que os cercam, em escalas locais a globais.

Também possibilita aos futuros(as) docentes a proximidade com as práticas curriculares e as diversas situações da vivência pedagógica, sendo realizadas diversas reuniões e encontros para organização do ano letivo, quanto ao Pré-Universitário Popular Alternativa, como equipes e sub-equipes de áreas. Ademais, são diversas as formações oferecidas ao longo do ano, desde cursos e minicursos, rodas de conversa, palestras e oficinas, proporcionando as discussões necessárias e amplamente abertas ao debate sobre as políticas educacionais brasileiras. Além disso, pode-se perceber com outro olhar, os espaços de formação educacional, indo além do âmbito acadêmico ou escolar aos quais já se está habituado(a), o que faz dos cursinhos populares espaços essenciais para construção e formação de professores(as), onde existe a possibilidade concreta de se pensar “fora da caixa” e entender as subjetividades de cada sujeito.

Considerações Finais

A contradição de ser ao mesmo tempo pré-vestibular e popular permanece e se acentua no PUP Alternativa, principalmente, em um contexto de pandemia com a suspensão das atividades presenciais e a adoção das atividades remotas. A imposição de uma adaptação repentina a um sistema virtual e mais tecnológico evidenciou esse contraste, sobretudo, a diferentes realidades e condições de acesso à internet por parte das(os) educandas(os), além da dificuldade em aprender longe de uma realidade mais habitual - a presencial. A evasão, já recorrente em anos anteriores à pandemia, demonstrou níveis ainda maiores frente às novas dificuldades, comprovando a necessidade de adequação no ensino-aprendizagem e a superação das disparidades socioeconômicas das pessoas alvo da educação popular.

O ensino remoto emergencial também impôs uma série de adaptações aos(as) educadores(as), exigindo maior interação tecnológica e revolucionando aulas, interações e o desempenho dos(as) educadores(as), além de também reverter na baixa na frequência de educandos(as). Ao mesmo tempo, isso também se demonstra como um processo natural da prática docente, em que se é necessário se adaptar e se reinventar constantemente. Mesmo em meio a diversos entraves, a importância da educação popular fica ainda mais evidente nesse cenário, considerando que continua fiel à uma formação crítica e democrática e voltada ao ingresso no Ensino Superior.

Nesse sentido, o PUP Alternativa proporciona um aprendizado com uma via de mão dupla, em que as(os) educadoras(es) o consideram espaço fundamental de formação docente. Ainda com frustrações e desapontamentos do ensino remoto, a adaptação a esse meio de ensino também confirmou uma forma de aprendizado para novas realidades. Dessa forma, são reformadas as maneiras e práticas de seguir efetuando possibilidades para que os envolvidos no cursinho desenvolvam uma consciência crítica do mundo e uma consciência de si no mundo.

Com isso, é perceptível que a pandemia e o consequente ensino remoto estremeceram a relação da educação popular com os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as). Isso evidencia como o ensino, principalmente de Geografia, deve estar voltado à realidade daqueles que a estudam - os(as) educandos(as). Os entraves e as dificuldades decorrentes desse momento pandêmico mostram-se como mais uma prova de que é sempre necessário compreender as complexidades do mundo à nossa volta, e saber se adaptar a elas. Dessa forma, a educação popular e, nesse caso, a Geografia se mostram como aliadas nessa compreensão de mundo, o espaço em que se vive com a intenção de transformá-lo em uma realidade mais justa e democrática.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Editora brasiliense. V. 318, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

COSTA, Alan Ricardo. A educação popular em contexto pré-universitário popular uma vez mais em debate: há Alternativa! In: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2015, Santa Maria. **Anais...** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª Ed, v.10, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa:** tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Tecnologia da informação e Comunicação. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HistedBR On-line.** n° 40, vol.10, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia *et all.* A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico,** v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 86-96, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; GOMES, Tatiane Fernanda. A extensão universitária em debate: o curso pré-universitário como espaço de educação popular. **Espaço pedagógico,** v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 665-684, set./dez. 2018.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p.159-164.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educación**, p.1-14, 2005. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/delos-lectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. In: Cássio, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p.53-58.

SILVA, Guilherme Moreira da; COSTA, Alan Ricardo. Causas de evasão de estudantes de um curso pré-universitário popular. In: XXI Jornada Acadêmica Integrada: JAI, 2016, Santa Maria. **Anais...** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia? In: TONINI, Ivaine Maria (et.al). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p.221-231, 2011.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n.215, Rio de Janeiro, p.10-16, ago.2020.

UFSM. **Pré-Universitário Popular Alternativa**. 2021. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/projetos/extensao/alternativa/>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e possibilidades. **Perspectiva**: Florianópolis, v.26, n.1, p.149-174, jan-jun de 2008.

CAPÍTULO 4

VIOLÊNCIA¹ E GÊNERO: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE O CURRÍCULO DISCIPLINAR DO DIREITO PENAL

Samuel Vitorio Barbosa

Ligiane Regina Poruczenyski

Angela Terezinha Oliveira Brancher

Vanessa Domingos Toledo

Doi: 10.48209/978-65-5417-058-5

Introdução

É público e notório que as questões de violência perpassam várias esferas sociais, bem assim envolvem questões de gênero e reflexões acerca da interseccionalidade. Pretendemos perceber, identificar e expor as exclusões, omissões que acercam a universidade, por meio de reflexões de gênero e a relevância do pensar sobre a interseccionalidade no currículo do Direito Penal.

¹ Neste termo, entende-se como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, contra outra pessoa ou um grupo que resulte em sofrimento físico, psicológico e privação.

Os debates de gênero agregado às diferentes raças, culturas e classes sociais existentes estruturam a posição de cada indivíduo, seja em questões sociais ou até mesmo no ambiente acadêmico. É por meio de um estudo interseccional no qual conseguimos compreender as interações sociais e suas diferentes formas estruturais. As situações educacionais/sociais servem de estrutura para tal análise, haja visto, que as posições sociais determinam diferentes enfoques reflexivos nas questões de violência e gênero. A proposta vai ao encontro da arte de pensar: o papel da universidade no contexto educacional. É função da educação preparar o indivíduo para o “tempo novo”, desde a sua infância até a sua “chegada” ao mundo acadêmico.

O que é interseccionalidade?

O conceito de interseccionalidade foi desenvolvido pela advogada Kimberlé Crenshaw, em 1989, ao constatar que em situações específicas, a discriminação assume características distintas: é possível verificar que em contextos diferentes, as categorias interseccionais ligadas ao cunho social, biológico, religioso, gênero, raça e de etnia se intersectam e interagem, gerando um sistema de opressão que revela a interseccionalidade com variadas formas de discriminação. Crenshaw observa as discriminações raciais e de gênero existentes, e como vêm sendo separadas, ocasionando assim, dificuldades na compreensão dos fenômenos interseccionais existentes.

A interseccionalidade pode estar direcionada a verificar às falhas de âmbito político e jurídico, pois não são capazes de serem explicados quando há combinação das práticas de discriminação de raça e gênero. Além das teorias exercidas sobre tal conceito, o mesmo oferece elementos para a construção de possíveis soluções para as problemáticas, pois trata-se “da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, cons-

tituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao pensar sobre a interseccionalidade, Crenshaw buscava respostas a respeito dos problemas que incluem raça e gênero perante o Direito. Examinava as leis civis e constatava que as mesmas buscavam averiguar questões de raça e gênero isoladamente, ignorando que as mulheres de diversas raças, costumavam sofrer discriminação com base na sobreposição entre gênero e raça, deixando o sistema de justiça incapaz de coibir esses dois fatores de opressão. Com isso, a justiça não era concretizada para essas mulheres, vítimas de opressão e violência.

“Interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002, p. 4). Disso, verificamos que a forma de subordinação interseccional não está sendo análise/pauta de gênero e raça, sobretudo a exposição de problemas que se caracterizam como subordinação de raça ou de gênero trazem à tona a problemática de subinclusão e de superinclusão.

A subinclusão ocorre quando um determinado grupo de mulheres - as mesmas subordinadas, passam por problemas por serem mulheres, mas isso não se “encaixa” como um problema de discriminação de gênero, pois não afeta de modo direto, as mulheres dominantes. Na superinclusão o problema é de todas, pois,

[...] ocorre na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância (CRENSHAW, 2002, p. 174).

Portanto, a discriminação é ocasionada por meio dos processos vivenciados pelas mulheres no desenvolvimento da humanização socio-cultural do

mundo e pela opressão sentida. Não devemos ignorar as contribuições das mulheres para a sociedade, que são produtoras do conhecimento. Suas contribuições fazem parte da sociedade. Através da interseccionalidade que o indivíduo pode visualizar “as várias formas pelas quais as vulnerabilidades de raça e gênero podem se entrecruzar” (CRENSHAW, 2002, p. 174), constituindo um ferramenta de importância para refletir sobre as desigualdades sociais de gênero (CRENSHAW, 2002).

Interseccionalidade: apontamentos para um estudo acerca da violência de gênero no âmbito universitário

Por meio das relações existentes e as articulações de raça e gênero, que são categorias de análise no presente trabalho, é necessário compreender as exposições da interseccionalidade a respeito da violência de gênero. Os conceitos e articulações interseccionais foram construídos em meados de 1990, haja visto, a urgência e a necessidade dos estudos a respeito da violência e preconceito oriunda dos povos longínquos².

É imprescindível constatar a cerca da violência de direitos contra as mulheres negras existentes no Brasil, por séculos e com respingos de grande proporção, atualmente, as mesmas se calaram, ou melhor, estão sendo “caladas”³. As mulheres foram exploradas fisicamente e sexualmente na era escravocrata, mas, o fato é que ainda nos tempos atuais temos casos de exploração, sendo as-

2 Para aprofundar tal estudo a respeito deste tema, no livro: *Experiências das mulheres na escravidão, pós-abolição e racismo feminino em Angela Davis (2016)*. Nesta obra a autora pensa a dinâmica do capital por meio do racismo e sexismo vivenciado por mulheres a partir do trabalho escravo - compreende a sociedade por meio das mulheres negras diante da desumanização.

3 Em 2019, segundo o Fórum de Segurança Pública no Brasil, a cada 10 mulheres assassinadas, 6 são negras. A cada duas horas uma mulher é assassinada no Brasil, no período analisado foram ao todo 3.737 vítimas. Revista Marie Claire. **Assassinato de mulheres negras**, disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2021/08/cada-10-mulheres-assassinadas-6-sao-negras-revela-novo-atlas-da-violencia.html>> aceso em 04 de maio de 2022.

sim, “hoje o exemplo mais característico dessa dupla violação está na forma de como as mulheres negras são tratadas no trabalho doméstico - com desrespeito [...]” (Alberto, 1998, p. 68).

Podemos observar que desde primeira escola construída pela Companhia de Jesus - os padres Jesuítas, que chegaram 29 de março de 1549⁴ os quais destinavam-se a educação aos brancos, ricos e varões da época e, posteriormente, a catequizar os indígenas e negros, sem considerar as necessidades do Brasil enquanto Colônia, havia crucialmente a presença do preconceito, violências e discriminação.

Tais violências não dizem respeito somente à forma física e sexual, mas, sim àquela que transcende a integridade psicológica e moral de cada indivíduo enquanto mulher negra. Em Crenshaw (2002, p.173) percebemos a importância de vislumbrar a identidade das mulheres negras, enquanto indivíduos sociais que fazem diferença temporal. As diferenças de raça, gênero e cor existentes no Brasil, dificultam a experiência de vivência coletiva por ocasionar o preconceito. É possível dizer que, as mulheres negras se tornam invisíveis nas políticas sociais e públicas, bem como no âmbito universitário. E como verificar tais ponderações acerca da violência de gênero e racismo nas Universidades?

É dada a importância de compreender o ambiente acadêmico, não apenas como um local de educação, mas como um lugar de promoção/produção de conhecimento, lugar de debates e aprendizado coletivo. Pois bem, quando aprofundamos a análise curricular da presença e permanência das mulheres negras nas universidades, encontramos dificuldades por existirem poucas pesquisas que relatem de forma coesa - algumas apenas deduzem, e com veracidade os dramas, tristezas, esperanças e conquistas vivenciados.

⁴ Jesuítas Brasil. **História da Educação**, disponível em: <<http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil>>, acesso em 07 de maio de 2022.

A presença da mulher negra nas universidades, ocorreu primeiramente nos Estados Unidos, em meados de 1837, com a ereção da Universidade restrita ao público feminino. No Brasil isso ocorreu de forma consolidada apenas no século XIX, mais precisamente em 1887, com o ingresso de uma mulher no curso de medicina, tal qual genuinamente contemplada por pessoas do gênero masculino.

É fato que, a educação superior para a mulher negra aconteceu de modo limitado, para as mulheres, a educação era defasada com o intuito verificar a deficiência existente da presença delas na literatura dos diversos cursos universitários onde a preponderância é apenas de homens brancos.

[...] a discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio de impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras provocando a ‘guetização’ por sexo o que leva à formação de guetos profissionais (ÀVILA; PORTES, 2008, p.93).

As alterações no campo educacional brasileiro destacam-se pelo crescimento e mudanças ocorridas em 1990, mas, mesmo com este crescimento, isso não significou uma igualdade para o ensino superior. Em critérios de posições, ainda continuam existindo limitações de acesso aos poderes universitários, haja vista a “inserção da mulher negra é menor que a das mulheres brancas, mas os padrões de ingresso - em IES privadas e em curso de menor prestígio se mantém” (SOTERO, 2013, p. 49).

Os estudos revelam de forma aberta que o privilégio do ensino superior, principalmente àqueles cursos de grande prestígio social é destinado, em grande parte, à população branca. As mulheres negras, seja por sua posição social que por vezes é menos favorecida, seja pela etnia, mas não determinante/limitada, ocupam os cursos menos valorizados socialmente, que ainda são uma

pequena parcela presentes em sala de aula. Assim, como é posto que todas as mulheres e suas identidades sociais: raça, cor, orientação sexual, religião, casta e etnia, estão expostas à discriminação, a certo modo, a presença das mulheres e com traços de negritude nas Universidades Públicas e Privadas as reféns da violência.

Hoje é posto que nas universidades as mulheres e as mulheres negras, não vivenciam o racismo acarretado de violência de forma idêntica. Tais quais são práticos de formas distintas, em ambientes paralelos ao universitário. É imprescindível observar os problemas de violência e discriminação no ambiente universitário e discorrer sobre as tribulações que a interseccionalidade vivencia quando não se é exposto sobre as vulnerabilidades da mulher negra. Certamente, em diversos relatos de acadêmicos negros, a opressão interseccional está presente, seja no discurso ou no ato físico de violência.

Tal desigualdade disposta no ensino superior “[...] preocupa analistas dos estudos da área, ainda mais aqueles que se dedicam a estudar ações voltadas para viabilizar o ingresso de grupos historicamente sub-representados neste nível de ensino” (SOTERO, 2013, p. 41). Mesmo com a implantação de leis e políticas que assegurem a igualdade de recortes específicos de gênero, há uma pequena participação de mulheres negras no ensino superior, ainda mais nos ensinos destinados, numa concepção ideológica social (do senso comum) aos brancos.

Contudo, devemos perceber que “cada vez mais se torna necessário o aporte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório” (RIBEIRO, 2018, p. 127). Nos contextos e lugares onde a economia, cultura e posições sociais moldam discretamente o cenário, torna-se dificultoso observar a discriminação interseccional. A sociedade, por não identificar tais ponderações interseccionais, contribui de forma direta e/ou in-

direta o fomento para a inserção de sistemas educacionais, políticos e sociais de subordinação. A presença das mulheres nas universidades pode ocorrer de maneira a serem observadas as necessidades de cada uma, inferindo que a sua participação deve ser ativa; deve acontecer por meio da busca da abolição, se possível, do preconceito oriundo de uma sociedade que não observa os sofrimentos dos mesmos.

Uma análise curricular e interseccional da disciplina de direito penal: violência de gênero

Por intermédio da análise curricular da disciplina de Direito Penal, iremos constatar a necessidade de vislumbrar, num olhar interseccional por meio da busca da conceituação do problema e as consequências de estruturas dos eixos de pesquisa. É na verificação/análise da bibliografia que podemos encontrar a importância de uma análise interseccional não somente no curso de Direito, ou apenas na disciplina de Direito Penal, mas, de modo geral, perceber os respingos de violência de gênero e racial existente de forma coletiva.

No Brasil, conforme já mencionamos no tópico acima: a escravidão, bem como, a chegada dos padres jesuítas motivou a discriminação e a exclusão do negro, principalmente da mulher negra, cujos frutos são perceptíveis até hoje. O acesso dos povos negros à educação hodiernamente um sinal de resistência e uma forma consciente de reverter tal situação. A formação superior é um caminho para a ascensão social e uma forma de aniquilar a desigualdade. A resistência do Brasil em não se reconhecer como racista - sendo que 54% da população brasileira é negra conforme aponta os dados do IBGE de 2018⁵, deixou ainda mais difícil a tomada de medidas na tentativa de reverter os prejuízos desde a condição de escravo.

5 Jornal da USP. **Dados do IBGE**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

A sociedade internacional, por meio de suas pressões fez com que o Brasil tivesse uma postura mais ativa em relação às discussões de gênero, aos negros foram destinados os piores trabalhos com os menores rendimentos de salário e de *status* social. A escolaridade dos mesmos era baixa, inferior à dos brancos. Em suma, constatamos isso, numa entrevista do Prof^o Dr. Otair Fernandes⁶, que diz que:

A questão da escravidão é uma marca histórica. Durante esse período, os negros não tinham nem a condição de humanidade. E, pós-abolição, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira. Mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte. Então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional⁷

Ao observar a bibliografia (básica e complementar) da disciplina de Direito Penal, constata-se a presença predominante de autores do sexo masculino (Bitencourt; Capez; Gonçalves; Masson; Busato; Cunha; Greco; Souza; Jesus; Nucci). Os objetivos existentes em tal disciplina permeiam os campos dos desenvolvimentos e conceitos de análise, por meio da capacidade de argumentação e avaliação dos fenômenos jurídicos e sociais. Os conteúdos da disciplina, são voltados ao estudo de homicídio e de leis que buscam averiguar tais prerrogativas; tratando assim, sobre o feminicídio e nisso não constata-se uma autora mulher, muito menos negra que discorre sobre o assunto, contudo cabe-nos a interrogar: Não caberia a uma mulher, seja ela negra ou branca, falar sobre o feminicídio? Temos a presença de violência contra a mulher neste cronograma de trabalho?

Consoante já narrado, percebemos as relações existentes entre a presença de negros, particularmente a presença da mulher negra no ensino superior, re-

6 Doutor em Ciências Sociais e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ).

7 Agência IBGE notícias. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

porta-nos ao que Carneiro dirá a respeito dos primeiros passos dos negros nas escolas: “[...] dinâmicas escolares discriminatórias que deixavam as crianças negras, fragilizadas, hostilizadas...” (2011, p.75), tais dinâmicas que envolvem desde a escolha dos materias e bibliografia a serem trabalhados até estimular os alunos na compreensão da importância e a necessidade da presença do negro no Brasil. Se isso não ocorrer, sem a presença da representatividade da mulher negra, é provável que haja uma construção de violência. No ensino superior não é diferente, conforme constatamos na disciplina de Direito Penal.

As diversas formas de violência estão explícitas no nosso dia a dia. Ao passo que analisado, e ainda iremos analisar que no curso do Direito tem grandes probabilidades para que haja a legitimação da diferença de gênero e raça.

Em uma das etapas da construção do presente artigo, e para uma análise interseccional coesa, que conceitua o problema, e busca capturar as consequências existentes nas dinâmicas sociais e discussões acerca da presença da mulher (negra ou branca) no Direito, e na composição da sua bibliografia.

Foi realizado o levantamento bibliográfico (por meio de pesquisas a artigos, dissertações, teses, bem como o auxílio da Plataforma Lattes) de autores⁸ e autoras⁹, negros ou brancos que falassem a respeito do direito penal, com isso, foram levantados e contabilizados para gerar os seguintes gráficos:

8 BITENCOURT, Cezar Roberto; CAPEZ, Fernando; GONÇALVES, Victor Eduardo; MASSON, Cleber; BUSATO, Paulo César; CUNHA, Rogério; SOUZA, Artur de Brito Gueiros; JESUS, Damásio de; NUCCI, Guilherme de Souza; GOMES, Luiz Flávio; BASTOS, Aurélio Wander; TALON, Evinis

9 ANDRADE, Vera Regina Pereira; BARREIRAS, Mariana Barros; BELEZA, Maria Tereza C. Pizarro; BELLINTANI, Leila Pinheiro; BÉO, Cíntia Regina

Gráfico 1 - Demonstra a porcentagem de homens e mulheres que escrevem sobre o Direito Penal:

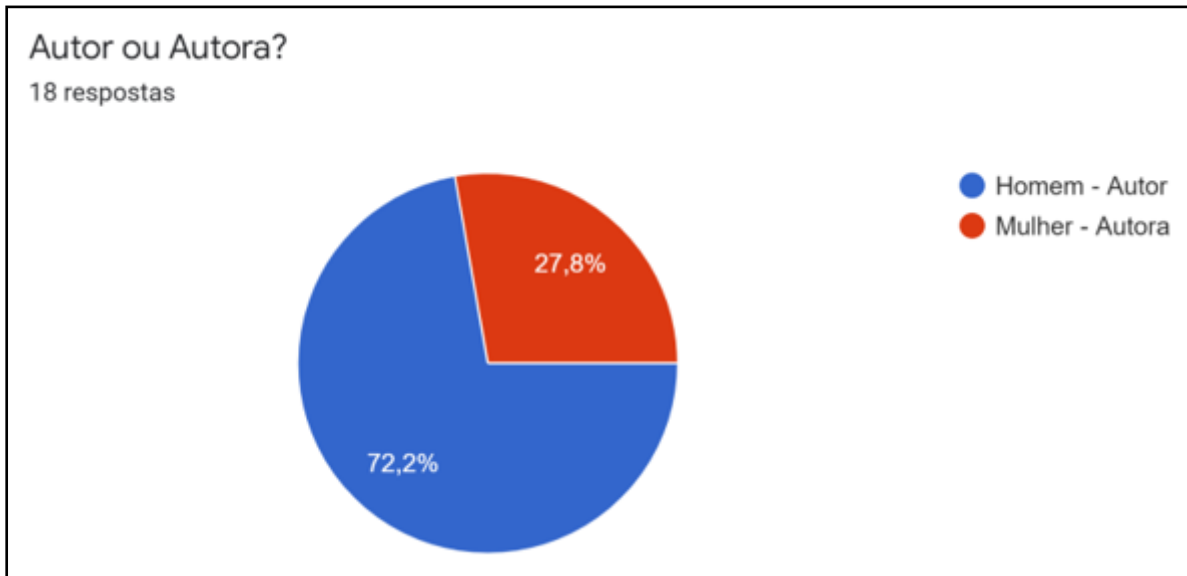
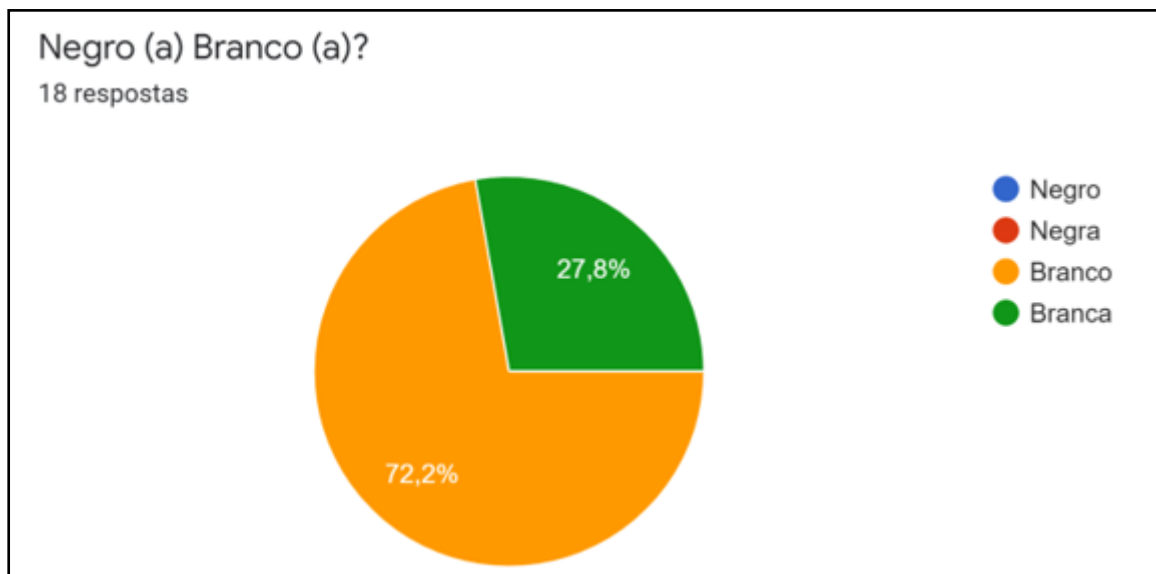


Gráfico 2 - Demonstra a porcentagem de homens e mulheres negros (as) que escrevem sobre o Direito Penal:



Os embates históricos sobre gênero, principalmente quando se referem à mulher são pauta de discriminação. Uma vez, que a construção social e histórica do Brasil é resultado de uma sociedade machista e patriarcal, onde elas eram vistas como direito único e exclusivo do homem, sendo obrigadas a procriar e manter os afazeres domésticos.

Na presente análise bibliográfica de autores voltados ao Direito Penal, é perceptível que grande parte dos autores estudados é do gênero masculino. Aliás, no plano de ensino analisado a presença de homens é total, sendo que, temos mulheres presentes e que fazem produções acadêmicas para tal área de estudo. As autoras analisadas, escrevem para o estudo a respeito do feminicídio.

Os dados de violência de gênero, principalmente os que envolvem as Universidades podem ser observados quando não se tem a “[...] *praxe* que nossas pesquisas e estudos incluam como eixo teórico o pensamento feminista brasileiro” (HOLLANDA, 2019, p. 9). A produção de conhecimento de cunho acadêmico acontece na abordagem de diversos temas, o estudo feminista ajuda na desconstrução de hierarquias de discriminação e violência estrutural.

Contudo, temos que tirar do senso comum a ideia de que as mulheres são “[...] frágeis, dóceis, emotivas, amantes da paz, da estabilidade e da comodidade do lar, incapazes de tomar decisões, desprovidas da capacidade de abstração, intuitivas, crédulas, sensíveis, ternas e pudicas” (COLLING, 2014, p.13). É necessário que o corpo docente e discente promovam a visibilidade da mulher escritora, pois delas, temos produções acadêmicas a respeito do tema do Direito. A discriminação da mulher reverbera no currículo. Transformar tal cenário é essencial para um ambiente acadêmico justo e igualitário.

Conclusão

As reflexões educacionais e interseccionais perante estes eixos de discussões constituem palco para tornar nossas ações sociais e de cunho científico significativas. É por meio destas discussões, que aqui deixamos explícitas, que decidimos se devemos ou não amar nossos educandos a ponto de colocá-los diante de realidades das quais, eles estão preparados para transformar a realidade local. É por meio das indagações de violência, gênero e intersecciona-

lidade; através da análise do currículo universitário, que devemos pensar num sujeito capaz de ir além de si e compreender o outro, numa tarefa de constante transformação do mundo.

Ao buscar compreender de que forma a violência em suas diversas faces atinge as mulheres, por meio de desigualdade de gênero e raça, buscaremos constatar que por intermédio da bibliográfica e conseqüentemente pesquisa de autoras que discorrem sobre o tema no Direito Penal é que a Universidade deve evitar que as mesmas não se tornem invisíveis. É por intermédio da produção acadêmica e do reconhecimento acadêmico que se introduz as mulheres nos estudos dos temas relacionados a elas que a universidade ajuda a transformar, de forma gradativa, os preconceitos, violências e desigualdades existentes na sociedade.

Portanto, nas discussões e apontamentos que aqui levantamos, é necessário melhorar a percepção da mulher, através da visibilidade acadêmica de produção de conhecimento. Elas - mulheres negras ou brancas, são capazes. É perceptível que a mulher negra, pelo contexto histórico brasileiro sofre os processos discriminatórios com maior facilidade, até mesmo pelas próprias mulheres. É na universidade que devemos aprender sobre a coletividade, que a união das mulheres em prol da mesma causa - a abolição da discriminação de gênero, transforma, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão [...]” (FREIRE, 1987, p. 39).

Referências

Agência IBGE notícias. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

ALBERTO, Luiz. O Humano Direito à Identidade. In OLIVEIRA, Dijaci David...[et al.] (orgs.). Brasília: Editora da UnB: Editora da UFCG. 1988. 172p.

ÁVILA, R. C.; PORTES E. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-estar e Sociedade**, Barbacena, ano 2, n. 2, p. 91-106, jun. 2008.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminismo na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em 07 de maio de 2022.

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

HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento Feminista Brasileiro**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Jesuítas Brasil. **História da Educação**, disponível em: <<http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil>>, acesso em 07 de maio de 2022.

Jornal da USP. **Dados do IBGE**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Revista Marie Claire. **Assassinato de mulheres negras**, disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2021/08/cada-10-mulheres-assassinadas-6-sao-negras-revela-novo-atlas-da-violencia.html>> aceso em 04 de maio de 2022.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.) **Dossiê mulheres negras: retratos das condições de vida das mulheres no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013, p. 35-52.

CAPÍTULO 5

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TRAJETORIA DE PROFESSORA NEGRA E O SEU SUCESSO ESCOLAR

Nelice Antunes Ferraz

Doi: 10.48209/978-65-5417-058-6

Introdução

O artigo intitulado Relações Raciais na Educação Básica: Trajetória de uma Professora Negra e o seu sucesso escolar, é um exemplo de superação do racismo no ambiente escolar. Mostra as diferentes facetas do racismo que levam muitas crianças, adolescentes e jovens negros a abandonarem a escola por não conseguirem lidar com essa problemática.

Este artigo é um exemplo de superação onde mostra a trajetória de uma professora negra, para vencer pelo seu próprio esforço e dignidade. Várias pedras estarão no caminho, mas é preciso removê-las para poder conquistar os seus sonhos.

Através deste artigo poderá levar o leitor a compreender as raízes do racismo, a situação da população negra desde a escravidão aos dias atuais. Os direitos que lhes foram negados por mais de quatrocentos anos, o que tem hoje como índice a grande desigualdade social apresentada pelo índice do IBGE 2022. Mostra o lado desumano do tempo, e ao mesmo tempo a volta do mesmo para se contar o que há de melhor quando se conquista o sucesso.

Relações Raciais na Educação Básica: Trajetória de uma Professora Negra

A escola é um espaço de relações sociais em continua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e sobretudo, por experiências de vida singulares.(MULLER, 2009, p.67).

A escola é um espaço de relações em continua construção, esse espaço em construção me leva a pensar na relação de alunos e professores sobre relações raciais que se deve realizar a cada ano no espaço escolar. Muitas vezes ouvimos de coordenadores, e gestores escolares:” já fizemos capacitação sobre esse tema racismo”, creio que mesmo assim se faz necessário continuar realizando porque a clientela é outra, e muitas vezes esse outro que fica de fora acaba semeando o seu joio no meio do trigo, pois através de seu preconceito e atitudes racista, estraga ou contamina depois todo o grupo. É nesse espaço escolar que os inúmeros conflitos se sobressaem muitas vezes impregnado de racismo, discriminação e preconceito. Vejo nesse espaço escolar uma imensa abertura para se estabelecer as relações raciais, entre professores x alunos, alunos x alunos e alunos e comunidade escolar.

Esse espaço aberto a negociação daquilo que nos traz incômodos, que nos faz diferentes do outro, do que nos machuca e fere, que deve ser levantado em discussão. É interessante trazermos para dentro desse espaço a figura dos pro-

fessores, tamanho é a sua importância nesse processo mediador dos conflitos, é ele que interage com o alunado e sabe e percebe como se dão as relações, a sua presença é necessária pois facilita as relações além de ser uma pessoa que todos admiram e ouvem e marca a sua existência. É nesse contexto que ele sabe muito bem quem é o seu aluno.

Muller (2009,p.68) em sua percepção sobre alunos negros, cita Hasenbalg (1987) :

Quando faz referência a escola vista de acordo com o perfil de status de sua clientela, se a escola é de classe média o desempenho da escola é bom, se a clientela é pobre, a taxa de fracasso é altíssima. Essa estimativa nos faz refletir sobre o alunado negro, sobre a tamanha bagagem que cai sobre os seus ombros por ter que dar conta do fracasso escolar, do analfabetismo, e da desigualdade racial que assola a população brasileira. (MULLER, 2009, p. 68 *appud* HASENBALG, 1987)

Apesar das pesquisas não mentirem, mas sempre do lado mais frágil arre-benta a corda e se obtém baixo resultado. E nesse caso a escola não fica imune as atitudes racistas que muitas vezes ocorrem no seu espaço escolar.

O racismo se faz presente na escola, no nível socioeconômico, na cor, e em todos os setores onde o negro se faça presente. Essa internalização já concebida que muitas vezes tornam ainda as relações mais conflituosas e doloridas. Até porque ficamos alheios sem saber por que tal situação aconteceu, sem imaginarmos que aquela pequena raiz do racismo foi proliferada ali e a causa foi desastrosa, para quem sofreu. Hoje sabemos que o negro sofre devido ao seu contexto histórico, discorreremos sobre um breve histórico sobre a situação do negro.

A partir do século XIX, toda a mão de obra predominante, no Brasil, era atribuída ao trabalho escravo, negro de forro, livre ou fugido assim chamados não apresentava nessa época nenhum reconhecimento pelo trabalho realizado. A preocupação dos grandes cafeicultores e sociedade local da época era atri-

buída as teorias do embranquecimento muito discutida no cenário republicano da época, branquear a população brasileira de preferência a negra que contava com aproximadamente 95% da população, de forma que os atributos fenótipo e cor de pele, os classificava em condições desfavoráveis de menor prestígio social. Nesse período se faz grande destaque a criação da escola pública baseada no sentimento de nacionalidade.

Figura 1: O ensino primário no período da república. Benjamin Constant Botelho de Magalhães ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. O Decreto 510, assinado por ele, diz, em seu artigo 62, item 5º, que “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”.



Fonte: Google Imagens

Sentimento de nacionalidade que menosprezava e discriminava grupos diferentes de negros e índios na inteligência e valores morais. Esses valores morais disseminados pela escola manifestava a hierarquia entre as diversas raças, no que se refere ao branco “cabia representar o papel de civilizador, era responsabilidade dele aperfeiçoar o índio, o negro era responsável pelo atraso, sendo o branqueamento a solução e a ponte entre o passado heróico e as pos-

sibilidades futuras do país.(MULLER,2009, p.12). Esse imaginário social de desvalorização, é perpassado pela escola de forma negativa, que atinge o estereótipo de negros e índios.

Isso me faz lembrar da década de 1970 quando eu já realizava o meu ensino primário, as atitudes de alguns alunos da população branca, sempre agia com menosprezo sobre a população negra, não compreendia muito isso aos meus 9 anos de idade, mas já existiam alunos que sempre tocavam na questão que de maneira geral desconfortava o ambiente, principalmente a mim, que me via vítima dessa situação. “Professora tira essa negrinha de perto de mim”.(SIC FERRAZ,1972).

Frase essa constrangedora para quem houve um atributo desfavorável a seu respeito, mas o que mais incomodava nesse período era o fato de a professora não tratar daquele assunto naquela hora, ou melhor, de não usar o espaço escolar para esclarecer sobre a contribuição do negro no processo histórico do Brasil. Simplesmente ouvi “menina se levanta daí e sente ali”, ruim de se ver, doloroso de se ouvir.

Munanga (2005) como referencial teórico nos traz uma citação:

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. Nó entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária (MUNANGA, 2005, p.186)

Por longos anos acabei me perguntando por que a professora ficou em silêncio diante de comportamento racista? Muitos anos, mas tarde acabei entrando no mestrado de educação e na busca de resposta acabei me deparando com uma citação “Muitas das vezes os professores por não terem uma capacitação sobre o assunto acabam despercebendo sobre isso que ocorre em sala de aula”.

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças nos resultados escolares de crianças negras e brancas, não estabelece relações entre raça\etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar.” (CAVALLEIRO, 2001).

Acredito que Cavalleiro (2001) acabou me trazendo alguma resposta do porquê do silêncio da professora diante de comportamento racista. Continuei a observar sempre o ambiente escolar, da sala de aula, do recreio, onde isso ocorre com muita frequência.

Outro fato que me recordo foi de um colega branco, ao ver o meu nome e o dele escrito na janela da escola dentro de um coração ter argumentado em tom agravante “vou namorar com uma menina branca e inteligente”.(S.I.C.Feraz,1976).

Como se o negro não tivesse esses atributos intelectuais. A verdade é que quando somos crianças agimos como crianças, mas muitas das vezes, o que trazemos para o ambiente escolar, tem muito da internalização familiar, como aquele aluno pequeno em tamanho sabia argumentar em forma de adulto em tão de menosprezo sobre o negro quando na verdade não havíamos estudado sobre isso. Outra vez o mesmo colega argumentou “a mãe dela é, mas negra do que ela.”

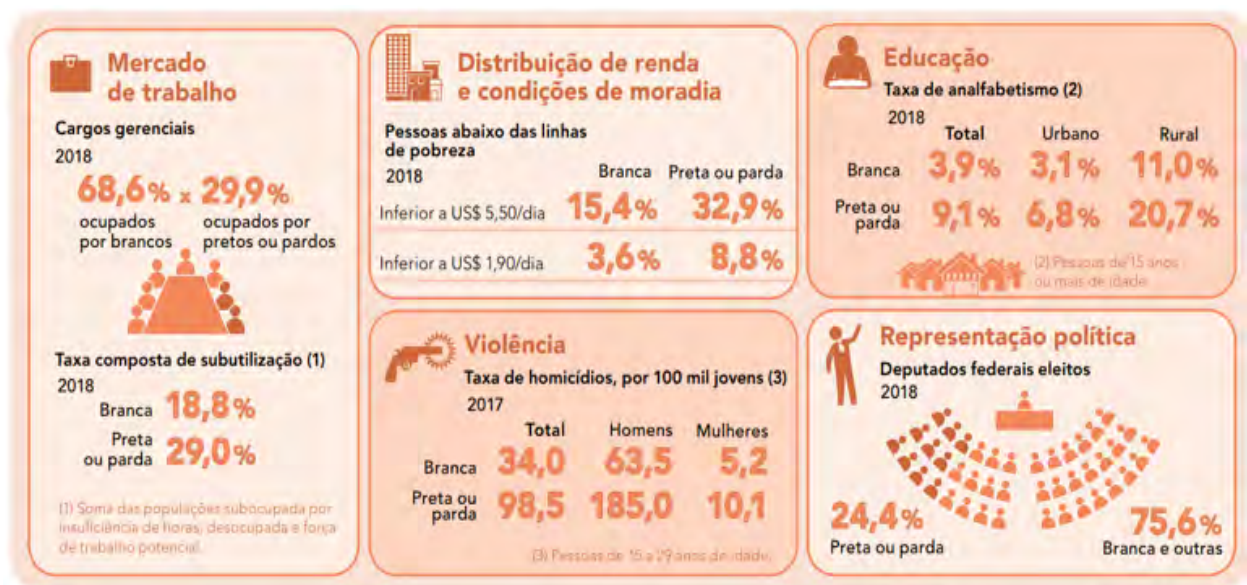
Desta vez a professora não ouviu , mas isso entrou de forma agravante que jamais esqueci essas palavras. Na verdade, o racismo é assim nos fere, machuca e sangra, quando a dor do outro não é sentida e nem acalentada.

No ensino médio acabei deixando o banco escolar, cheguei em casa chorando dizendo a minha mãe que não queria nunca mais saber de escola. Que não suportava, mas aquele tão de zombaria e desprezo que alguns colegas atribuíam . na verdade, essa atitude parte de um ou outro, e não de todos. Quando

o joio é semeado no meio do trigo ele cresce e faz um estrago, assim são as atitudes racistas, faz um estrago tão grande que a única maneira que vemos é fugir da escola, e não termos, mas interesse em voltar aos estudos.

Segundo o IBGE(instituto brasileiro de geografia e estatística), a população negra se encontra em desvantagem em relação a população branca, desvantagem essa na educação, emprego, situação socioeconômica.

Figura 2 – Gráfico do IBGE sobre Desigualdades Sociais de 2018.



Fonte: IBGE

No gráfico acima podemos contemplar que nos setores mercado de trabalho, moradia, educação, violência, representação política, existe sempre uma desvantagem em relação a população negra. Isso se formos considerar o trajeto histórico da população negra, desde a primeira república , até os dias atuais sempre ocorreu a negação de direitos a população negra.

Esperar que essa situação mude vai demorar até pelo fato de existir estorvos de ordem política de ordem ideologia que culmina sobre o poder dos maiorais. Nas escalas sociais sempre existiu a divisão de classes, e no Brasil isso não é diferente, sempre existira os ricos e pobres, os poderosos e os subordinados, tudo isso são considerações que devemos atentar para que de forma

geral, nos negros possamos buscar meios de reverter essa situação. Marcado por um sistema capitalista que reverte a situação do pobre cada vez mais na linha de pobreza.

De forma geral podemos visualizar que um dos grandes retrocessos ao racismo, se encontra presente no livro didático, quando este que é um dos meios didáticos usado pelo aluno, muitas vezes mostrar a imagem de pessoas negras, na condição de inferiorizado, como se não houvesse avanço para a população negra.

Há de se destacar que temos hoje muitos negros(a) em situação favorável quanto a situação econômica, embora os índices sempre mostrem o lado negativo da população negra, a de se admitir que do outro lado também há progresso, onde muitos através dos estudos venceram os preconceitos e discriminação que assolam o nosso país.

Desta forma pude ver que o fato de ter deixado os bancos escolares para trás, não me levariam ao cursinho pré-vestibular e a certeza de realizar a minha universidade. Passei a me aceitar e a me amar, como negra que sou, busquei fortalecer a minha identidade, a acreditar em meu potencial, a vencer as amarras que a vida nos impõe. O único incentivo que encontrei era me fortalecer e preparar para a universidade. Caminhada está difícil, para o estudante negro, que a única motivação que possui é acreditar no seu potencial. Enfim consegui me formar em duas universidades, com dois cursos de graduação, dois em pós-graduação e mestrado em educação e como incentivo venho buscando a cada dia vencer a discriminação que ainda assola nos professores. Mesmo na minha docência acabei ainda sofrendo racismo e preconceito, e desta vez não foi diferente quando a gestão deixou claro que não interferiria nesta questão, sempre lembrei do silêncio de minha professora diante de comportamento racista. Mas isso não é culpa dela é de um sistema que domina do maior para o menor, dos poderosos economicamente sobre os amenizados.

O racismo existe e se faz presente em todos os setores da vida do negro(a), quer na entrega do currículo de um emprego, de uma oportunidade de vida , sempre estará ali para te desfavorecer. E é pensando nisso que hoje busco essa qualificação no mestrado e futuro doutorado, porque existe o direito e não podemos retroceder no tempo e no espaço. Superar o racismo são meios que devemos buscar a cada dia , pois sempre seremos vítimas dele, mesmo na graduação maior que você tiver, sempre existira alguém para te desfavorecer, para mostrar a sua incapacidade, para te envergonhar.

Superei o racismo através dos meus estudos, através do meu trabalho, pela minha honestidade, pela minha capacidade e competência. E é desta forma que procuramos propagar a história do negro escravizado para que aqueles que abandonaram seus sonhos volte e os realize, que vença os seus limites e de luz a sua vida.

Figura 3 - Professores Negros na Primeira República.



Fonte: Acervo Augusto Malta.

Nas imagens das fotos acima percebe-se apenas um professor negro, devido a política do branqueamento, no qual as pessoas negras, foram excluídas desse cenário educativo. Mostrando que nesse espaço escolar, não era acessível a inserção dessa população, entretanto prevalecia a presença da branquitude, como símbolo de modelo de perfeição, idealização e aceitação, sendo que a política do branqueamento, era vista como solução para branquear a população brasileira.

Segundo Muller(2009), que cita Afrânio Peixoto, acreditando que seriam exterminados com as doenças da época acometidos por tuberculose, má higiene, alcoolismo, os mestiços¹ por terem descendência de brancos e negros deveriam desaparecer.

[...] os descendentes deles ,mestiçados com os brancos, são produtos de passagem,disse,porque , além de vítimas preferidas pela tuberculose,(por má higiene, alcoolismo ,sensualidade) , pela nevropatia [sic], são branqueados nas sucessivas gerações a ponto de simularem raça branca.(MULLER, 2009, p.14).

Sobre isso Nascimento (2016) afirma:

Situado no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, o mulato prestou serviço importantes a classe dominante. Durante a escravidão ,ele foi capitão-do-mato, feitor e usado noutras tarefas de confiança dos senhores,e,mais recentemente ,o erigiram com um símbolo da nossa “democracia racial”. Nele se concentraram as esperanças de conjurar a “ameaça racial”representada pelos africanos. E estabelecendo o tipo mulato como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil. (NASCIMENTO, 2016, p.83)

Se por um lado o negro e o índio, não eram bem-visto nesse período republicano, o mestiço também não o era, era tido como uma má conduta para os matrimônios, e a esterilização deveria ser aplicada como forma de conter a sua prole.

¹ mestiço=mulato descendentes de brancos e negros.

Muller, (2009) expõe da seguinte forma:

Entendemos que a mestiçagem são dissolventes, desmoralizadora, e degradante, prejudicando, portanto, o espírito superior visando a procriação eugênica. É indiscutível o antagonismo e mesmo a repulsa sexual existente entre indivíduos de raças diversas. (MULLER, 2009, p. 16)

Considerações Finais

Se por um lado os negro e indígenas não eram aceitos os mulatos poderiam degenerar a espécie das raças, percebemos que todos esses problemas assolavam o Brasil e mais ainda a imagem do negro e índio, que lhe eram de sobremaneira degenerativa. Assevera Nascimento (2016, p.83), que a posição estabelecida para o mulato no status social, tinha o mesmo valor atribuído ao negro, eram vítimas do mesmo desprezo de preconceito e discriminação da sociedade brasileira branca.

Nunca é demais lembrar que a ideia sobre a suposta inferioridade do negro não foi ampla e somente difundida em outros espaços sociais como, por exemplo, na saúde, na imprensa, na literatura. A realização dessas ideias possibilitou a construção dos altos índices de desigualdade raciais que encontramos hoje no país. (MULLER, 2009, p.19).

Em contrapartida os estereótipos negativos dissimulavam a imagem do negro, da negra, do mulato e do índio, a escola também muito contribuiu para que essa imagem perpetuasse até os dias atuais, é sabido que a educação para todos acabou englobando uma grande gama de alunos negros, nas escolas primárias de Minas Gerais e Pernambuco, no final do século XVIII e metade do século XIX, trouxe o favorecimento de crianças negras nos bancos escolares, o que de forma geral, as famílias negras se preocupavam com seus filhos a ponto de desejarem lhe dar educação.

Na verdade, essa falsa ideologia rompe com mito de estereótipos negativos que sempre figurou sobre a imagem do negro. É bem certo que a lei

10.639\03 tem procurado ressarcir os danos psicológicos praticados contra essa classe de pessoas, percebe que todas as pressões lhe eram embutidos como forma negativa de combater essa classe de povos, mesmo com todos esses agravos a sua imagem a raça negra conseguiu superar com coragem e garra, pois é forte, é capaz, tem raça, gingado e samba no pé.

Desta forma cabe a nós professores da educação básica, desconstruir as atitudes racistas que sempre figurou contra a imagem do indivíduo negro, de forma a fortalecemos a identidade negra para que as nossas crianças possam ter a sua autoestima fortalecida e superar as atitudes racistas que ainda se fazem presente no cotidiano da escola. E como isso irá refletir de maneira positiva para a superação do racismo no ambiente escolar.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (organizadores) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**-São Paulo:SeloNegro,2001.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A Escola como transmissora da Ideologia do Branqueamento e difusora dos estereótipos contra a população negra**. Cuiabá:UAB\EDUFMT,2009.

MUNANGA,Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**.2ªedição revisada: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2005.

NASCIMENTO, Abdias do.1914-2011.**O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo marcarado**.3ed.-São Paulo:Perspectivas,2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Mirieli da Silva Fontoura

Doutora em Geografia pela UFSM, Mestre em Geografia pela UFSM, formada em Pedagogia pela UFSM, Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e Tutora do curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM/UAB.

E-mail: mirielifontoura@yahoo.com.br

Anna Christine Ferreira Kist

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM (2019). Possui graduação em GEOGRAFIA Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2007), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2010) e Especialização em Educação Ambiental (UFSM). Possui experiência nas áreas de Educação e Gestão Ambiental, principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Formação de Professores, Educação Ambiental, Educação Ambiental Crítica, Educação do Campo, Políticas Públicas, Meio Ambiente, Movimentos Sociais, Práticas em Educação Ambiental, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Territorial Sustentável. Em 2011 recebeu a Comenda Ambiental pela destacada atuação em prol da sociedade gaúcha na defesa do meio ambiente. Coordenou o Conselho de Meio Ambiente de Santa Maria/RS em 2010-2011. Atualmente é Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Território (GPET-UFSM) e do Grupo de Estudos em Ensino de Geografia e Educação Ambiental (GEENGEA-UEL) Universidade Estadual de Londrina. Professora de Geografia do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Educadora Ambiental/Educadora Popular - Coordenadora Pedagógica do Programa de Inovações Pedagógicas junto aos Professores da Educação Básica (PROIPE/UFSM).

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, docente da Universidade Federal de Santa Maria e atua nos cursos de Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO-UFSM).

E-mail: anemeurer@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Andriele Prunzel Koglin

Licenciada em Geografia - UFSM, professora da rede privada de Santa Maria-RS. E-mail: andrielekog@gmail.com

Angela Terezinha Oliveira Brancher

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Unicentro - Guarapuava/PR. E-mail: angeela.oliveira@hotmail.com

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, docente da Universidade Federal de Santa Maria e atua nos cursos de Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO-UFSM). E-mail: anemeurer@gmail.com.

Bruna Maltauro Tomazoni

Licenciada em Geografia - UFSM, professora na rede estadual do Rio Grande do Sul e educadora do Pré-Universitário Popular Alternativa. E-mail: brunamtomazoni.geo@gmail.com

Denise Lenise Machado

Licenciada e Mestre em Geografia - UFSM, professora na rede municipal de Agudo-RS. E-mail: denisegeomachado@gmail.com.

Ligiane Regina Poruczenyski

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Unicentro - Guarapuava/PR. E-mail: ligianereginap@outlook.com

Lucas Gabriel Chaves Gonçalves

Atua no grupo de pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo no CNPQ, tendo como área de pesquisa a educação do campo, currículo, reforma agrária, educação popular e contação de histórias. Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo (UFPB). E-mail: lucasgoncalves95@gmail.com

Mirieli da Silva Fontoura

Doutora em Geografia pela UFSM, Mestre em Geografia pela UFSM, formada em Pedagogia pela UFSM, Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e Tutora do curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM/UAB. E-mail: mirielifontoura@yahoo.com.br

Nelice Antunes Ferraz

Historiadora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), Psicóloga Clínica, Mestranda de Educação (PPGE/UFMT) vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre/UFMT). E-mail: naf.pox@hotmail.com

Samuel Vitório Barbosa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unicentro - Guarapuava/PR. E-mail: sv21barbosa@gmail.com.

Vanessa Domingos Toledo

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação. Unicentro - Guarapuava/PR. E-mail: vanedomingostld@gmail.com

EDUCAÇÃO POPULAR E OS ATRAVESSAMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:

Dialogicidade, Historicidade e Capitalismo

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●

