



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

**Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC/UNIR)**

**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Correia**

**Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira**

**CONSTRUINDO PONTES: PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O  
ALFALETAMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO ACAMPAMENTO CHE  
GUEVARA NO INTERIOR DE RONDÔNIA**

PORTO VELHO  
2024

ESCILDA MANIQUE BARRETO MESQUITA

**CONSTRUINDO PONTES: PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O  
ALFALETRAMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO ACAMPAMENTO CHE  
GUEVARA NO INTERIOR DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Correia.

Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional.

PORTO VELHO

2024

Catalogação da Publicação na Fonte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

M582c Mesquita, Escilda Manique Barreto.  
Construindo pontes: projeto de extensão universitária e o alfabetamento de mulheres camponesas do acampamento Che Guevara no interior de Rondônia. - Porto Velho, 2024.

154f.: il.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Correia.

Coorientadora: Profa. Dra. Angêla Maria Gonçalves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Extensão universitária. 2. Políticas públicas para o ensino superior. 3. Alfabetamento. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Mulheres camponesas. I. Correia, Maria Aparecida Antero. II. Oliveira, Angêla Maria Gonçalves de. III. Título.

Biblioteca de Porto Velho

CDU 374



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESCILDA MANIQUE BARRETO MESQUITA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO EM DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

A Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (MEDUC/PPGE/UNIR) declara que **ESCILDA MANIQUE BARRETO MESQUITA** defendeu, em 25 de abril de 2024, em sessão remota, via Plataforma *Google Meet*, a dissertação intitulada: **Construindo pontes: projeto de extensão universitária e o alfabetamento de mulheres camponesas do Acampamento Che Guevara no interior de Rondônia**, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Correia e coorientação da Profa. Dra. Angela Maria Gonçalves de Oliveira, sendo **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, como parte dos pré-requisitos para a obtenção da titulação de Mestra em Educação.

Porto Velho/RO, 15 de março de 2024.

**Profa. Dra. Maria Aparecida Antero Correia**  
Orientadora e Presidente da banca  
PPGE-UNIR

**Profa. Dra. Angela Maria Gonçalves de Oliveira**  
Coorientadora  
PPGE-UNIR

**Profa. Dra. Adriana Francisca Medeiros**  
Examinadora externa  
PPGECH/UFAM (Membra externa)

**Prof. Dr. Samilo Takara**  
Examinador interno  
PPGE-UNIR

**Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco**



Documento assinado eletronicamente por **MARIA APARECIDA ANTERO CORREIA, Docente**, em 25/04/2024, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Zilda Gláucia Elias Franco, Usuário Externo**, em 26/04/2024, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Francisca de Medeiros, Usuário Externo**, em 26/04/2024, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SAMILO TAKARA, Docente**, em 02/05/2024, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Maria Gonçalves de Oliveira, Usuário Externo**, em 09/05/2024, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1742566** e o código CRC **71608EB8**.

## DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de vida e pai dos meus filhos, Adão, a quem sou imensamente grata pelo incentivo, apoio, parceria e infinita paciência;

Aos meus filhos, que são a razão de grande parte do meu empenho;

À minha mãe, que sempre foi minha incentivadora e referência na vida;

Ao meu pai, que torce por meu sucesso;

Aos meus irmãos, que são minhas raízes, e à minha irmã, que sempre externa sua admiração e amor;

À minha sogra e ao meu sogro, que em muitos momentos difíceis desta jornada me deram suporte;

À minha amiga Gigliane, companheira de mestrado e minha primeira amiga no ingresso desta jornada, que me apoiou quando estive desorientada;

À minha amiga e terceira mãe, Ana Gubert, que foi um presente de Deus na minha vida, e sua Nicolly e Antônio, que me acolheram em sua casa como família que se tornaram;

À minha amiga Sonia, por suas orações e palavras de incentivo;

À minha mestra e referência de pessoa, ser humano e profissional desde a graduação, professora Graça.

À minha avó paterna Matilde (*in memoriam*), que foi a razão da minha inquietação em perceber as desigualdades e as injustiças sociais que acometem as mulheres em nossa sociedade;

E às mulheres camponesas de acampamentos ou assentamentos, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, que enfrentam o sistema em busca da verdadeira liberdade, que se concretiza por meio do conhecimento compartilhado.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, por nunca me deixar desistir e pelos esforços dedicados nessa nossa caminhada;

À minha família, em especial às minhas filhas Íris e Laura, pelo apoio e pela compreensão nos momentos em que estive ausente, e em momentos em que estive presente, mas faltou a atenção que elas merecem; aos meus bebês Anderson e Elisa, que foram o combustível mais poderoso em muitos momentos;

Às amigas Ana e Gigliane, por todo apoio;

Às amigas Margarete, Marta, Cacau (Cláudia) e Isabela e aos amigos Jonas e Heitor, que em momentos difíceis estiveram presentes com incentivo e auxílio;

À Universidade Federal de Rondônia – *campus* Rolim de Moura, que me acolhe e apoia desde a graduação;

À pessoa da professora Graça, por permitir que a pesquisa acontecesse no Projeto de Extensão;

Ao professor Nelbi, à professora Adriane, à Nágila e todos os colegas que participaram de forma direta ou indireta desta caminhada;

À minha amiga Charria, que em determinados momentos foi os ouvidos que precisei; à minha Dinda Leila, que foi o ombro para choros e desabafos;

Aos professores do PPGE, por mediar e compartilharem seus conhecimentos, contribuindo com minha formação, e a toda a equipe de apoio, que é fundamental;

Em especial ao professor Clarides e à professora Flavia Pansine, que foram indispensáveis para a continuidade no programa;

À minha coorientadora, professora Ângela, que soube me dizer exatamente as palavras certas, no momento certo; sua calma, apoio e compreensão sobre a minha decisão foi o que me fez parar, respirar e retornar com mais consciência e determinação;

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida, que surgiu como uma luz no fim do túnel e, com sua paciência e confiança, iluminou o caminho que faltava a ser percorrido;

Aos professores da banca de qualificação e defesa, que muito contribuíram para a melhoria desta dissertação;

Claro que eu teria muitos outros nomes para citar, mas as laudas não seriam suficientes, por isso, encerro agradecendo às mulheres camponesas e à comunidade do acampamento Che Guevara, por ser inspiração de luta e resistência.

“Quando as elites tentam impor o silêncio sobre certos temas, o simples fato de examinar esses temas, ainda que ingenuamente, já pode representar algum perigo. A tarefa para os que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir a maneira, independentemente do currículo, de examinar tais temas” (Freire, 2012, p. 281).



MESQUITA, Escilda Manique Barreto. CONSTRUINDO PONTES: PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O ALFALETAMENTO DE MULHERES CAMPONESAS DO ACAMPAMENTO CHE GUEVARA NO INTERIOR DE RONDÔNIA. 2022, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Porto-Velho, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como o projeto de extensão universitária “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares” conduziu as ações para o alfaletamento das mulheres camponesas no acampamento Che Guevara, no interior do estado de Rondônia. Dessa forma, o estudo orienta-se pela seguinte problematização: o projeto de extensão está vinculado a uma proposta formativa de alfaletamento direcionado à emancipação e formação crítica das mulheres camponesas na busca por seus direitos políticos e sociais? Para dar conta dessa análise, destacam-se alguns objetivos específicos que norteiam a investigação: analisar a implementação e os procedimentos do projeto de extensão no acampamento Che Guevara; verificar quais políticas públicas de educação para jovens e adultos estão sendo ofertadas para as camponesas do acampamento; identificar as metodologias e concepções teóricas que embasam a proposta da ação do projeto com as mulheres camponesas. A metodologia da pesquisa está alicerçada epistemológica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético, que permitiu refletir e analisar as condições políticas, históricas e sociais, bem como as contradições presente no objeto em estudo. A investigação tem uma abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, com a utilização de relatórios das atividades e das aulas realizadas no projeto, planos de aulas dos educadores, *slides* com os conteúdos utilizados nas mediações pedagógicas, registro dos cadernos com textos produzidos pelas educandas e imagens fotográficas dos momentos das aulas. A fundamentação teórica apresenta autores como Freire (1977; 2011), Soares (2013; 2020), Brandão (1981), Gadotti (2017), Caldart (2012), Cristofolletti e Serafim (2020), entre outros. Com base no que apresenta a Política Nacional de Extensão sobre a definição de extensão, como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, conclui-se que o projeto de extensão no acampamento Che Guevara está alinhado a uma proposta de extensão transformadora da realidade, em que a universidade dialoga com a sociedade com uma proposta emancipatória para o alfaletamento das mulheres camponesas do acampamento Che Guevara. Essa conclusão se deu a partir das análises dos documentos que incluem textos escritos pelas próprias alfaletandas, nos quais apresentam problemáticas que vão além de repetições e cópias de conteúdos programados. Dessa forma, confirma-se que o objetivo do projeto, que é o alfaletamento, está sendo realizado com sucesso, porém ressalta-se a necessidade de pesquisas de campo para que essa realidade seja representada a partir da pesquisa empírica.

**Palavras-chave:** Extensão universitária; Políticas públicas para o ensino superior; Alfaletamento; Educação de jovens e adultos; Mulheres camponesas.

## ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing how the university extension project “Continued Training of literacy teachers for different age groups and school and non-school knowledge” led to actions towards literacy training for peasant women in the Che Guevara camp, in the interior of the state of Rondônia. Thus, the study is guided by the following question: is the extension project linked to a literacy training proposal aimed at the emancipation and critical training of peasant women in the search for their political and social rights? To carry out this analysis, we highlight some specific objectives that guide the investigation: analyze the implementation and procedures of the extension project at Camp Che Guevara; check which public education policies for Youth and Adults are being offered to the camp’s peasant women; identify which methodologies and theoretical concepts underlie the proposal for the project's action with peasant women. The research methodology is epistemologically and methodologically based on historical-dialectical materialism, which allowed us to reflect and analyze the political, historical and social conditions, as well as the contradictions present in the object under study. The investigation has a qualitative approach, with documentary and bibliographic analysis, using reports of activities and classes carried out in the project, educators’ lesson plans, slides with the content used in pedagogical mediations, records of notebooks with texts produced by the students and photographic images of class moments. The theoretical foundation presents authors such as Freire (1977; 2011); Soares (2013; 2020); Brandão (1981); Gadotti (2017); Caldart (2012); Cristofolletti and Serafim (2020), among others. Based on what the National Extension Policy presents on the definition of extension, as an interdisciplinary educational, cultural, scientific and political process that promotes transformative interaction between universities and other sectors of society, we conclude that the extension project at Camp Che Guevara is aligned with a proposal for a transformative extension of reality, in which the University dialogues with society with an emancipatory proposal for the literacy of peasant women at Camp Che Guevara, this conclusion was drawn from the analysis of documents that include texts written by the women themselves alphabets in which they present problems that go beyond repetitions and copies of programmed content, in this way, the final objective of the project, which is alphabetization, became noticeable, however we emphasize the need for field research so that this reality is represented through research empirical.

**Keywords:** University extension; Public policies for higher education; Literacy; Youth and adult education; Peasant women.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –	Panorama das pesquisas sobre educação do campo e políticas públicas para mulheres camponesas: uma análise das produções acadêmicas .....	82
<b>Quadro 2</b> –	Teses e dissertações da Capes: sobre a curricularização da extensão .....	83
<b>Quadro 3</b> –	Artigos dos periódicos da Capes .....	84
<b>Quadro 4</b> –	Pesquisas realizadas por pesquisadores do acampamento Che Guevara ...	84
<b>Quadro 5</b> –	Categorias de análise e unidades de análise .....	86
<b>Quadro 6</b> –	Descrição dos Documentos .....	87
<b>Quadro 7</b> –	Camponesas e camponeses que iniciaram no projeto de extensão .....	98
<b>Quadro 8</b> –	Coordenadores do projeto de extensão .....	100
<b>Quadro 9</b> –	Integrantes e colaboradores do projeto de extensão .....	100

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	Distância entre Porto Velho e Alto Alegre dos Parecis, Rondônia .....	67
<b>Figura 2:</b>	O acampamento Che Guevara em construção .....	67
<b>Figura 3:</b>	O acampamento Che Guevara em construção .....	67
<b>Figura 4:</b>	Distância entre Rolim de Moura e Alto Alegre dos Parecis .....	68
<b>Figura 5:</b>	Zona da Mata Rondoniense .....	69
<b>Figura 6:</b>	Ocupação do acampamento Che Guevara. Homens, mulheres e crianças reunidos na luta pelo direito à terra (1997) .....	70
<b>Figura 7:</b>	Rosto de Ernesto Che Guevara .....	71
<b>Figura 8:</b>	Despejo das famílias do acampamento Che Guevara no ano de 2005 .....	75
<b>Figura 9:</b>	Massacre de Corumbiara (1995) .....	90
<b>Figura 10:</b>	Proposta elaborada para nortear o projeto de extensão .....	93
<b>Figura 11:</b>	Dados da ação da extensão .....	96
<b>Figura 12:</b>	Texto escrito pela alfaetranda Cidreira .....	98
<b>Figura 13:</b>	Taxa de analfabetismo no Brasil .....	104
<b>Figura 14:</b>	Cenário em que acontecem as mediações pedagógicas no acampamento Che Guevara .....	116
<b>Figura 15:</b>	Materiais confeccionados pelos membros da equipe .....	117
<b>Figura 16:</b>	Material utilizado nas mediações pedagógicas com as alfaetrandas .....	119
<b>Figura 17:</b>	Texto escrito pela camponesa Camomila .....	119
<b>Figura 18:</b>	Texto produzido pela educanda Camomila .....	121
<b>Figura 19:</b>	Texto escrito pela camponesa alfabetizanda Cidreira .....	124
<b>Figura 20:</b>	Mediação pedagógica no acampamento Che Guevara .....	126
<b>Figura 21:</b>	Texto escrito pela alfabetizanda Camomila, véspera de Natal .....	126
<b>Figura 22:</b>	Momento da produção escrita .....	127
<b>Figura 23:</b>	Texto escrito pela alfaetranda Alecrim .....	128
<b>Figura 24:</b>	Oficina Dialógica realizada pelo projeto de extensão na UNIR <i>campus</i> Rolim de Moura .....	129
<b>Figura 25:</b>	Participação das mulheres em evento na UNIR <i>campus</i> Rolim de Moura, com participação da Ecoporé .....	130
<b>Figura 26:</b>	Passeata Dia Internacional da Mulher. As camponesas do Che Guevara de Alto Alegre dos Parecis junto da Pastoral da Saúde estiveram presentes em Ji-Paraná, Rondônia .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Apae</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEEJA</b>	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>Consea</b>	Conselho Superior Acadêmico
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>DCEU</b>	Diretrizes Curriculares para a Extensão Universitária
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Embrapa</b>	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
<b>Encceja</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ForExt</b>	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias
<b>Forproex</b>	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>Inaf</b>	Indicador de Analfabetismo Funcional
<b>Incra</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LEdoC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MMC</b>	Movimento de Mulheres Camponesas
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>Oscip</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>PAA</b>	Programa de Aquisição de Alimentos
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Procampo</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>Proeja</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>ProJovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>Pronacampo</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>Pronaf</b>	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
<b>Pronera</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>Pronatec</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>SED</b>	Seminário de Educação
<b>Semec</b>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>STJ</b>	Superior Tribunal de Justiça
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIÁLOGOS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES</b> .....	23
1.1 O desafio da implementação da curricularização da extensão nas universidades brasileiras.....	26
1.2 Perspectivas das políticas de curricularização da extensão na Universidade Federal de Rondônia.....	30
<b>2 PROMOVENDO O ALFALETAMENTO ENTRE MULHERES CAMPONESAS: O PAPEL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	36
2.1 Alfabetização e letramento: conceitos e concepções .....	38
2.2 Alfabetização e letramento das mulheres camponesas: desafios e possibilidades para a emancipação da mulher camponesa.....	43
2.3 Panorama das pesquisas sobre educação do campo e políticas públicas para mulheres camponesas: uma análise das produções acadêmicas .....	51
2.4 O papel do Estado e das políticas sociais para mulheres camponesas.....	58
2.5 O acampamento Che Guevara: contextualização da formação e a realidade existencial dos camponeses e camponesas em Alto Alegre dos Parecis, Rondônia.....	66
<b>3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	77
3.1 Procedimentos metodológicos .....	77
<b>4. ANÁLISE DO PROJETO DE EXTENSÃO PELA ÓTICA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA</b> .....	89
<b>ENTRELACES DE SABERES: MAIS UM PASSO EM DIREÇÃO ÀS CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139

## INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surge da percepção das injustiças sociais presentes na realidade da sociedade brasileira, as quais se manifestam de forma concreta na vida da classe trabalhadora. Nesse contexto, a motivação para investigar essa temática está ligada à inquietação em relação à falta de amparo por parte das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, sendo o lócus da nossa pesquisa o projeto de extensão realizado com as mulheres camponesas residentes no acampamento Che Guevara. É notável a ausência de medidas que garantam seus direitos sociais básicos, como o acesso à alfabetização.

Iniciamos esta apresentação utilizando o verbo na primeira pessoa do plural, em consonância com as concepções freireanas e as bases epistemológicas e metodológicas do materialismo histórico-dialético, que enfatizam a importância do coletivo na construção do conhecimento e na transformação social. Nesse sentido, esta pesquisa conta com a contribuição de diversas pessoas, direta ou indiretamente, que auxiliam e fortalecem esse processo de investigação.

Assim, passarei a descrever um pouco da minha jornada na educação. Ao utilizar a primeira pessoa do singular, explico meu percurso escolar e acadêmico, compartilho minha experiência pessoal e trajetória de aprendizado, o que é essencial para contextualizar minha pesquisa e demonstrar minha conexão com o tema.

Ao refletir sobre minha jornada até aqui, percebo que não foi por acaso que cheguei ao problema de pesquisa. Existem conexões pessoais profundas que alimentaram minha motivação para buscar mudanças na vida das mulheres camponesas acampadas. Uma das conexões mais significativas remete à história de vida da minha avó paterna, que faleceu analfabeta. Essa realidade sempre me inquietou e impulsionou meu desejo de fazer a diferença na vida de pessoas que, como ela, desejam alfabetizar-se em qualquer fase da vida.

Minha trajetória acadêmica, desde a infância até hoje, foi repleta de desafios e marcada por uma determinação inabalável. Como mãe de quatro filhos, pedagoga, mestrande e pesquisadora, hoje moradora do contexto urbano, a sobrecarga de atividades é um desafio, algo comum para toda mulher que se compromete a se dedicar a multitarefas. No entanto, minha base é profundamente enraizada no meio camponês, tendo vivido toda minha infância em territórios rurais. Filha de pais com formação escolar limitada até a quarta série do ensino primário, carrego em minha história uma inspiração marcante para compartilhar.

Minha mãe, em determinado momento da minha adolescência, empreendeu a jornada de concluir o ensino fundamental pelo antigo supletivo. Ao alcançar esse marco, ela tentou

iniciar o ensino médio no ensino regular, almejando também acompanhar minha jornada escolar. No entanto, esse objetivo foi um ponto de discordância entre ela e meu pai. Esse conflito, entre tantos outros, me expôs a ações machistas e discriminatórias, a começar dentro de casa. Apesar dos obstáculos, minha mãe persistiu, mas somente quando eu já tinha mais de 20 anos de idade ela conseguiu concluir seus estudos, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Essa mulher extraordinária é minha fonte de inspiração na vida.

Minhas primeiras incursões na alfabetização remontam à infância, quando, aos 6 anos, não pude ingressar na escola devido à legislação vigente na época. Nesse período, uma professora leiga, de apenas 17 anos, me conduziu para suas aulas, marcando o início da minha jornada educacional. Lembro-me vividamente das manhãs em que atravessávamos estradas de chão em meio a altas árvores até uma escola improvisada, onde crianças de todas as idades compartilhavam espaços e aprendizados na sala de aula.

Minha trajetória escolar foi de desafios significativos, especialmente marcada por um episódio impactante: a reprovação no primeiro ano da escola, em 1998. Atribuo esse acontecimento à maneira como as avaliações eram conduzidas. Durante todo o ano letivo, estudávamos com uma professora dedicada. No entanto, ao término do ano, uma equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) visitava a escola para avaliar o desempenho dos alunos.

Essa avaliação consistia na leitura de um livro diante de toda a turma, conduzida pelos membros da equipe da Semec. Nesse cenário, ao me deparar com pessoas desconhecidas solicitando que eu lesse um livro trazido por elas, fui tomada pelo nervosismo e não consegui prosseguir, paralisando diante daquela plateia desconhecida. Esse episódio interferiu negativamente em boa parte da minha carreira acadêmica.

No entanto, o apoio constante da minha mãe e, posteriormente, do meu parceiro de vida foi fundamental para manter-me firme diante das adversidades. Apesar das pausas em minha jornada acadêmica devido à maternidade e outros desafios pessoais, mantive-me determinada a seguir em frente. Ao ingressar na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), concentrei meus estudos na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, a monografia de graduação em Pedagogia se tornou um estudo de caso com uma mulher adulta em processo de alfabetização. Nesse momento, aprofundi-me em estudos e metodologias para alfabetização e letramento, embasando-me nas concepções freireanas e nos estudos de Magda Soares. Essa experiência foi uma conquista significativa e me impulsionou a buscar maneiras de contribuir para a transformação na vida de adultos que



enfrentam o desafio do analfabetismo, o que me levou a dar mais um passo na formação acadêmica.

Enfim, chegando ao ingresso no mestrado em Educação na UNIR, com o incentivo dos professores que fizeram parte da minha formação em Pedagogia, e guiada pelas mesmas motivações, a intenção foi contribuir com uma reflexão crítica sobre como as políticas de educação estão sendo implementadas para atender à comunidade camponesa, jovens e adultos que necessitam ser contemplados com políticas públicas de EJA para superar a condição de analfabetismo.

Portanto, a partir de agora, iniciaremos a apresentação da nossa pesquisa intitulada “Construindo Pontes: Projeto de Extensão Universitária e o Alfabramento de Mulheres Camponesas do Acampamento Che Guevara no Interior de Rondônia”.

A expressão “Construindo Pontes” foi pensada com o objetivo de ilustrar uma série de conexões essenciais identificadas no decorrer da pesquisa. Essas conexões não são apenas elementos pontuais, mas partes integrantes de uma estrutura mais ampla, que visa promover uma colaboração significativa e transformadora.

Por exemplo, o projeto de extensão atua como ponto de partida, um piloto que pode servir de referência ao se efetivar a curricularização da extensão universitária nas graduações do *campus* Rolim de Moura. Além disso, reconheceu-se a importância das relações entre a universidade e a sociedade, entre a academia e os saberes tradicionais das comunidades camponesas, bem como entre a academia e os movimentos sociais. Todas essas conexões são os pilares que sustentam a ponte que estamos construindo, uma estrutura que visa fortalecer o diálogo, a colaboração e o desenvolvimento conjunto entre diferentes atores e setores da sociedade.

As camponesas alfabetizadas do projeto de extensão são mulheres, mães, e algumas carregam a carga de terem criado seus filhos sem a presença paterna. São trabalhadoras das lavouras do campo, de onde retiram seu sustento e o de sua família. Muitas cultivam hortas, outras trabalham com plantações de milho, feijão e nas colheitas de café, inclusive as professoras camponesas, residentes no acampamento Che Guevara, sobrevivem do plantio e da colheita de hortaliças.

Para atuar sobre essa realidade, no ano de 2021, foi pensado e elaborado um projeto de extensão da UNIR no Departamento de Educação do *campus* Rolim de Moura, uma iniciativa da coordenadora do projeto, professora Maria das Graças Araújo, com a proposta “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares”, e o intuito de atender jovens e adultos que buscavam se alfabetizar.

Nesse contexto, o que chama a atenção é que nos documentos legais, como a Constituição de 1988, os direitos sociais estão expostos como direitos de todos e todas, mas, na realidade, o que se vê são pessoas que não sabem ao certo quais são seus direitos e os caminhos para conquistá-los. Outro documento legal, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, propõe na Meta 9 a erradicação do analfabetismo até o final do ano de 2024. Houve uma redução nessa taxa, no entanto, ainda somos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022, 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. No entanto, como em outros momentos da história, o que se presencia ainda são inúmeras pessoas somando os altos índices de analfabetismo do Brasil.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de focar as pesquisas e os olhares para esse público, que, neste estudo, estão direcionados para as mulheres camponesas residentes no acampamento Che Guevara. Do mesmo modo, é imprescindível que mais ações e pesquisas estejam voltadas para todas as mulheres, sejam camponesas, ribeirinhas, quilombolas ou indígenas, que ainda são impactadas pela realidade em que os “direitos sociais” não são efetivados, como a lei assegura nas letras existentes nos documentos. Essas letras fazem parte do desejo mais profundo de muitas mulheres camponesas e em outros contextos espalhadas pelo país e, principalmente, na região amazônica.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, sendo o título do primeiro capítulo: “Reflexões sobre a extensão universitária: diálogos, desafios e transformações”. Nele, aborda-se a evolução dos objetivos da extensão universitária ao longo do tempo, destacando nossa percepção de sua mudança de foco, de simplesmente levar o conhecimento produzido pela universidade para a sociedade para uma abordagem mais participativa, que visa produzir conhecimento junto da comunidade para superar desigualdades e construir uma sociedade mais justa e democrática.

Também se discute a importância histórica e institucional da extensão, desde os primeiros encontros sobre o tema até as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Extensão Universitária. Além disso, são apresentadas reflexões sobre os desafios contemporâneos da extensão, especialmente em relação ao contexto neoliberal e globalizado, e como a extensão universitária pode ser uma ferramenta para contrapor essas influências e promover o desenvolvimento social e econômico.

Destacam-se, ainda, as regulamentações recentes, como a Resolução nº 7, de 2018, que estabelece a obrigatoriedade da extensão na carga horária dos cursos de graduação, e

ressalta-se a importância de repensar o currículo universitário para integrar efetivamente a extensão como parte fundamental da formação acadêmica.

Ainda no primeiro capítulo, no subtópico intitulado “O desafio da implementação da curricularização da extensão nas universidades brasileiras”, aborda-se o debate sobre a curricularização da extensão nas universidades brasileiras, destacando que várias pesquisas têm se dedicado a compreender o impacto dessa política na sociedade e na formação acadêmica. Foram utilizadas referências de estudos realizados por diferentes autores para ilustrar as diversas perspectivas sobre o tema. Cada autor foi mencionado junto dos principais pontos abordados em seus estudos, como a influência da curricularização da extensão na aprendizagem e no currículo universitário, os desafios históricos enfrentados pela extensão universitária no Brasil e a necessidade de uma abordagem proativa para promover uma interação transformadora entre a universidade e a sociedade. Ao final, foram sintetizados os principais pontos convergentes desses estudos, ressaltando a importância da curricularização da extensão como forma de promover uma educação mais abrangente e comprometida com a transformação social, ao mesmo tempo que se reconheceu os desafios a serem superados na sua implementação efetiva.

No subtópico “Perspectivas das políticas de curricularização da extensão na Universidade Federal de Rondônia”, optou-se por uma abordagem estruturada e organizada, buscando fornecer informações claras e concisas sobre a extensão universitária, suas diretrizes, regulamentações e aplicação prática. Inicia-se com uma citação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex, 1987) para contextualizar historicamente o debate sobre a extensão universitária e suas metas institucionais. Em seguida, destacam-se as modalidades e diretrizes das atividades de extensão, conforme estabelecido pela Resolução nº 7/2018 e outras normativas.

Além disso, foram integradas informações sobre a regulamentação específica da extensão na UNIR para contextualizar o cenário local. Para enriquecer o texto, foram citados autores como Freire (1998) para embasar as reflexões sobre a prática extensionista e o diálogo com a comunidade.

No segundo capítulo, “Promovendo o alfabetramento entre mulheres camponesas: o papel do projeto de extensão universitária” adotou-se uma abordagem que busca analisar o processo de alfabetização e letramento, no contexto do acampamento Che Guevara, através da ação do projeto de extensão “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares”, com o objetivo de verificar seu potencial de contribuição para a formação crítica e autônoma das mulheres camponesas.

Nesse sentido, organizou-se o texto em uma linha de raciocínio progressiva: primeiramente, explanou-se sobre a importância da alfabetização como direito fundamental e base para a formação política e social dos sujeitos. Em seguida, apresentou-se reflexões sobre a relação entre alfabetização, emancipação das mulheres e luta contra as estruturas patriarcais e capitalistas.

Foram destacados alguns autores que versam com nossa pesquisa, dentre eles: Torres Santomé (2013), e a importância da conscientização das mulheres como sujeitos políticos ativos, conforme discutido por Safiotti (1995; 1997). Para embasar essas reflexões, foram utilizados trechos de diversos autores, como Freire (1983; 1992), Brandão (1991), Soares (2011; 2013; 2021) e Ferreira (2001). As perspectivas desses autores apontam para a necessidade de uma educação reflexiva e crítica.

Ao longo do texto, são apresentadas análises sobre os conceitos e concepções de alfabetização e letramento, destacando sua relevância para a formação crítica e autônoma das mulheres camponesas. O texto é estruturado de maneira a promover uma reflexão profunda sobre o tema, fornecendo uma base teórica sólida e articulando diferentes perspectivas para enriquecer a discussão sobre o papel da alfabetização e letramento na promoção da justiça social e da emancipação das mulheres camponesas.

No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico desta pesquisa. A metodologia empregada está fundamentada no materialismo histórico-dialético, proporcionando uma base epistemológica sólida para analisar as condições políticas, históricas e sociais que permeiam o objeto de estudo, bem como as contradições intrínsecas a ele.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, permitindo uma exploração em profundidade do fenômeno em questão. Para isso, conduziu-se uma análise documental e bibliográfica, visando compreender as diversas perspectivas teóricas e empíricas relacionadas ao tema. Essa metodologia possibilitou uma investigação que proporcionou uma compreensão ampla e contextualizada do objeto de estudo.

Esses passos metodológicos foram conduzidos com o intuito de alcançar respostas para os objetivos delineados nesta pesquisa. O objetivo geral consiste em analisar como o projeto de extensão universitária “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares” contribuiu para o processo de alfabetização e letramento das mulheres camponesas no acampamento Che Guevara, localizado no interior do estado de Rondônia.

Os objetivos específicos estabelecidos foram os seguintes: analisar a implementação e os procedimentos adotados pelo projeto de extensão no acampamento Che Guevara; verificar as políticas públicas de educação para jovens e adultos oferecidas às camponesas do acampamento; e identificar as metodologias e concepções teóricas que fundamentam a proposta de ação do projeto junto às mulheres camponesas.

Esses objetivos orientaram o processo de pesquisa e permitiram investigar de forma abrangente e detalhada o impacto e a eficácia do projeto de extensão na promoção da alfabetização e letramento das mulheres camponesas no contexto específico do acampamento Che Guevara.

O quarto capítulo foi intitulado “Análise do projeto de extensão pela ótica da pedagogia dialógica”. Para analisar os documentos que norteiam o projeto de extensão, utilizou-se um conjunto de referências teóricas de grande relevância. Dentre elas, destacam-se os trabalhos de Paulo Freire (1970; 2011), cuja contribuição oferece uma base sólida para compreender o processo educacional como ferramenta essencial de libertação e transformação social. Além de Freire, recorreremos às análises de Magda Soares (2013; 2020), Carlos Rodrigues Brandão (1981) e Moacir Gadotti (2017), entre outros autores que auxiliam a compreensão das dinâmicas educacionais, especialmente no contexto da educação popular e de práticas emancipatórias.

Para compreender a implementação e as oportunidades das políticas públicas direcionadas ao campo, pautou-se nos estudos de Caldart (2012) e Hage (2008). Essas obras forneceram orientações sobre os desafios e as perspectivas das políticas educacionais voltadas às comunidades camponesas. Complementando essas análises, tomou-se como referência Cristofolletti e Serafim (2020) e Imperatore (2019), que esclarecem pontos sobre a curricularização da extensão, além de fazer uso de decretos e legislações pertinentes à extensão universitária e à curricularização, visando fundamentar nossa compreensão por meio das diretrizes e normativas que regem a atuação da universidade nesse contexto específico.

Utilizando a abordagem pedagógica de Paulo Freire como principal referencial teórico, foram explorados os documentos do projeto de extensão. Freire (1987) concebe a alfabetização não apenas como um processo técnico de ensino de leitura e escrita, mas como uma prática social, política e cultural. Em obras como *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970), ele ressalta a alfabetização como um instrumento de conscientização e libertação das pessoas oprimidas, promovendo uma compreensão crítica da realidade e incentivando a transformação social. Essa visão é corroborada em *A importância*

*do ato de ler* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996), em que Freire destaca a necessidade de uma alfabetização que capacite os indivíduos a serem autônomos e críticos.

Ao adotar Freire como referencial teórico, buscou-se uma compreensão mais profunda da alfabetização e letramento, bem como de sua relação com a transformação social, orientando, assim, a análise do projeto de extensão.

Com a análise detalhada dos documentos relacionados ao projeto de extensão da UNIR no acampamento Che Guevara e as propostas de regulamentação da extensão, como as Resoluções nº 111, de 29 de agosto de 2019, e nº 349, de 6 de setembro de 2021, entende-se que o projeto segue as diretrizes estabelecidas, promovendo interação entre universidade e comunidade, além de priorizar a formação docente, se compromete com o alfaletramento para desenvolvimento social dos alfaletandos. Embora tenham sido identificados problemas logísticos nos relatórios finais, o projeto, em geral, está alinhado com os propósitos educacionais e sociais da UNIR.

Sobre o acesso a políticas de educação, na análise realizada, evidencia-se que a comunidade do acampamento Che Guevara enfrenta significativas dificuldades no acesso aos recursos e apoio das políticas de educação direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A falta de priorização e investimento nessas políticas resulta em lacunas significativas na oferta de oportunidades educacionais para os camponeses e camponesas e outras populações vulneráveis da região.

As tentativas anteriores de alfabetização das mulheres camponesas destacam a falta de apoio financeiro e estrutural para os educadores locais, impedindo a continuidade e eficácia desses esforços. Além disso, a distância dos centros educacionais, aliada à ausência de transporte público adequado, torna ainda mais difícil o acesso à educação formal para essa comunidade. Essa análise reforça a urgência de intervenções específicas e políticas mais inclusivas para garantir o acesso equitativo à educação, conforme preconizado pela legislação educacional brasileira.

Por outro lado, no que se refere a um processo de letramento consciente e crítico e a uma discussão sobre organização e mobilização social, observa-se que o projeto de extensão está fortemente ligado à proposta formativa de alfabetização e letramento direcionada à emancipação das mulheres camponesas, fundamentada nas concepções de Freire e Soares, entre outros estudiosos que embasam as ações do projeto. Esse enfoque promove autonomia e conscientização, o que se evidencia ao analisar o Documento **05/1**, que aponta para a evolução das produções escritas das educandas ao longo do projeto.

Dessa forma, o projeto de extensão não apenas visa a instrução acadêmica, mas também capacita as alfalettradas para que participem ativamente na transformação de suas realidades, constituindo-se como uma ferramenta para a emancipação das mulheres camponesas e para a transformação social.

## 1 REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIÁLOGOS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

Em princípio, pensar em extensão universitária remete à ação de estender os conhecimentos e pesquisas científicas para a sociedade. Em grande parte das atividades de extensão, este é de fato o objetivo: demonstrar à sociedade o resultado do que se produz dentro dos laboratórios da universidade. Contudo, os objetivos da extensão foram se modificando com o passar dos anos, e um marco importante dessa transformação é o documento intitulado Política Nacional de Extensão Universitária, que, em sua versão do ano de 2012, orienta que:

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (Proex, 2012, p. 30).

Portanto, é possível verificar que os objetivos da extensão atuam diretamente na realidade social, proporcionando sua transformação, no sentido de que não se propõe apenas a produzir *para* a sociedade, mas *com* a sociedade.

A extensão universitária parece um assunto recente, mas o primeiro Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras para discutir o tema aconteceu em 1987, em Brasília. Nesse mesmo ano, foi criado e implantado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), e nos dias 4 e 5 de novembro ocorreu o encontro para definir o conceito de extensão, sua institucionalização e seu financiamento. Sobre o conceito de extensão universitária, o documento diz que: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Forproex, 1987, p. 11).

Cristofolletti e Serafim (2020), ao analisarem o documento, sugerem que a Política Nacional de Extensão, editada em 2012, reflete os debates anteriores realizados pelo Forproex. O documento mantém a linha de pensamento dessas discussões, focando na institucionalização, avaliação, financiamento e universalização da extensão universitária. Embora o conceito de extensão não tenha sido alterado, o texto enfatiza mais claramente suas principais dimensões.

Os autores destacam que o documento reafirma a importância de fortalecer a extensão universitária nas instituições públicas, especialmente diante das crescentes dúvidas sobre o



compromisso dessas instituições em relação aos problemas sociais, além de enfatizar a necessidade de valorizar a extensão, destacando o papel central do poder público e das políticas de educação na promoção do fortalecimento dessa prática. Cristofolletti e Serafim (2020) sugerem que a Política Nacional de Extensão de 2012 busca avançar na valorização e no fortalecimento da extensão universitária, estabelecendo diretrizes e medidas concretas para sua promoção e implementação efetiva nas instituições de educação superior do país.

Entretanto, em que pesem esses avanços, a implementação de ações de extensão direcionadas para essa perspectiva, em diversas esferas da sociedade, não é um processo tão simples de ser delineado. Nesse sentido, é importante discutir as condições sociais, históricas, econômicas e políticas em que a universidade está inserida nas últimas décadas, como a hegemonia da visão neoliberal de sociedade e o processo de globalização. Santos (2010, p. 66) aponta que “a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial”. Essa previsão foi feita enquanto o autor realizava uma análise de como os impactos do capitalismo global têm se efetivado dentro das ações da universidade, com relação aos rumos que ela vem tomando desde o início do século XX até as últimas décadas.

O autor pondera sobre os efeitos das globalizações contraditórias, dentre elas, a globalização neoliberal, e aponta que ela se “[...] assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais [...]” (Santos, 2010, p. 52).

Ao analisar o que afirma Santos (2010), entende-se que o autor sugere que a extensão universitária pode ser uma forma de contrapor-se ao neoliberalismo, especialmente em contextos em que há pressão para privatização e redução do financiamento público para a educação superior. A extensão universitária envolve a aplicação prática do conhecimento acadêmico para resolver problemas reais da sociedade, muitas vezes em parceria com comunidades locais, organizações sem fins lucrativos e governos locais.

Ao enfatizar a importância da extensão universitária, Santos (2010) propõe uma abordagem que vai além da lógica do mercado e do lucro, destacando a responsabilidade social das universidades. Em vez de simplesmente buscar receitas alternativas no mercado ou se submeter às demandas do neoliberalismo, as universidades podem desempenhar papel ativo no desenvolvimento social e econômico de suas comunidades e países.

Essa abordagem sugere que as universidades devem se envolver ativamente na resolução de problemas sociais, econômicos e ambientais, contribuindo para a construção de projetos de país e para o desenvolvimento de pensamento crítico e de longo prazo. Ao fazer isso, as universidades podem resistir à lógica neoliberal que reduz a educação a uma

mercadoria e enfatiza apenas o “retorno” econômico imediato, em vez de reconhecer seu papel mais amplo na sociedade.

Portanto, entende-se que atrelar a extensão a estratégias que muitas vezes estão ligadas a ideologias capitalistas pode não surtir o resultado que se espera de uma ação em prol da classe trabalhadora e da transformação social. Nesse sentido, é importante retomar a institucionalização da extensão nas universidades e o caminho que vem sendo percorrido.

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que, dentre outras questões, determina que:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

[...]

Art. 14. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

[...]

Art. 19. As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes (Brasil, 2018).

Ainda nessa resolução, fica regimentado outro importante marco regulatório da curricularização da extensão no Brasil: o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024. Essa meta visa “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2018).

Os desafios atuais na implementação do PNE estão relacionados à necessidade de ultrapassar uma abordagem centrada apenas no aspecto acadêmico da universidade, buscando sua integração com os conhecimentos das comunidades de forma interdisciplinar e além dos limites físicos da instituição. Nesse sentido, Gadotti (2017) afirma que é crucial debater sobre o tipo de currículo que se deseja para alcançar essa integração e interação de saberes.

A extensão tem sido colocada como protagonista da política do ensino superior, e a dimensão que as discussões ganharam sobre o tema foram tão grandes que, na atualidade, apresenta-se com profundidade e urgência a necessidade de incluir na carga horária dos cursos universitários um determinado número de horas para atividades de extensão, como componentes curriculares dos cursos (Cristofolletti; Serafim, 2020).

Nesse quadro está inserida a discussão atual sobre a extensão universitária, que, ao mesmo tempo que visa uma proposta de intervenção junto à sociedade, no sentido de sua transformação, também se propõe a alterar a formação inicial, como parte da base curricular dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação.

Portanto, no olhar sobre a extensão universitária, é necessário buscar referências que indiquem o caminho que vem sendo adotado nas políticas das universidades brasileiras, que será apresentado a seguir.

### **1.1 O desafio da implementação da curricularização da extensão nas universidades brasileiras**

Considerando a já citada importância que a curricularização da extensão ganhou nos últimos anos nas discussões das políticas para o ensino superior, é importante apresentar alguns elementos da produção científica que vem sendo desenvolvida sobre o tema, principalmente no que se refere a sua dimensão de atuação na sociedade e transformação social, bem como na formação da graduação.

Ao realizar um levantamento nos bancos de dados das plataformas digitais que fornecem artigos, dissertações e teses sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos e a forma como vêm sendo desenvolvidas as extensões nas universidades brasileiras, foram selecionados alguns trabalhos para dar suporte teórico às análises.

Dessa forma, inicia-se com o estudo da autora Serva (2020). Sua pesquisa foi realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação, com foco na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão de Sistema e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília. O objetivo central foi investigar como a política de curricularização da extensão universitária pode influenciar na melhoria da aprendizagem e do currículo nas universidades, utilizando a abordagem do ciclo de políticas proposto por Gold (1992) e Ball (1994), entre outros autores. O estudo também visou compreender o papel da universidade na produção de conhecimento acessível aos alunos e à comunidade, destacando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A pesquisadora adotou uma metodologia que incluiu pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, analisando documentos oficiais e não oficiais relacionados ao ensino superior e à extensão universitária, além dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) das universidades afiliadas aos Fóruns Nacionais de Extensão. Analisou os avanços conceituais da extensão universitária no Brasil, influenciados pelos Fóruns Nacionais de

Extensão, e a importância das políticas públicas, como os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Extensão Universitária (DCEU), na curricularização da extensão.

A abordagem do ciclo de políticas permitiu a ela examinar como estas foram elaboradas, implementadas, e deram origem a novas políticas públicas, em um processo cíclico. Também utilizou a teoria do currículo de Sacristán (2000) para entender que o currículo vai além do prescrito, sendo um processo dinâmico. Para ilustrar a implementação da extensão universitária nos currículos, a autora realizou uma entrevista com questões semiestruturadas, permitindo identificar pontos fortes e fracos da curricularização da extensão. Por fim, concluiu que a curricularização representa uma conquista para os defensores da extensão universitária, oferecendo oportunidades para promover uma educação transformadora. A autora deixou claro que essa conquista é temporária e requer constante vigilância para sua defesa.

O estudo de Moraes (2021), por sua vez, investiga a integração da extensão universitária nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com foco nas licenciaturas em Química, Física e Biologia no *campus* de Cuiabá. A autora desenvolveu uma proposta de projeto chamada “Ciências Naturais em Extensão”, que foi avaliada como útil e viável por pesquisadores da área. Os resultados indicam que essa proposta pode contribuir significativamente para a prática extensionista como componente curricular, gerando conhecimento tanto para os pesquisadores quanto para os beneficiários. Os participantes destacaram a importância de uma abordagem integrada entre universidade e sociedade para promover aprendizagens tanto acadêmicas quanto sociais.

Moraes (2021) conclui que é necessário repensar o conceito de currículo universitário para incorporar créditos de extensão e compreender melhor as ações de extensão dentro das políticas estabelecidas pelas universidades públicas brasileiras. No entanto, ressalta que a efetiva integração da extensão nos currículos ainda é um desafio a ser superado pela universidade. Essa questão também é relevante na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), onde a implementação da curricularização da extensão enfrenta desafios específicos, que serão detalhados nas próximas páginas.

Também para Bezerra (2022) existe um desafio significativo para as instituições de ensino superior implementarem a curricularização da extensão de acordo com o PNE. O autor ainda aponta que as universidades precisam revisar suas práticas tradicionais de extensão, muitas vezes limitadas a ações assistencialistas e/ou ainda negligenciadas nos currículos.

O objetivo central da pesquisa de Bezerra (2022) é analisar as tensões históricas da extensão universitária no Brasil e explorar maneiras de integrá-la à formação de professores de modo a promover a emancipação. Por meio de uma revisão bibliográfica minuciosa, o estudo oferece reflexões cruciais sobre a evolução da extensão universitária no contexto nacional. Além disso, destaca-se a importância da inclusão dessa prática nos currículos das licenciaturas como oportunidade para uma formação docente mais crítica e comprometida com a transformação social. No entanto, o autor enfatiza a necessidade urgente de propor interações fundamentadas na práxis extensionista, que reafirmem sua importância como uma ação vital para a realização plena da universidade como um instrumento de emancipação.

Na pesquisa de Steigleder (2019), a extensão universitária é reconhecida como desempenhando um papel vital no meio acadêmico, especialmente com o apoio dos Fóruns de Extensão das universidades. A curricularização da extensão surge como uma alternativa para sua efetivação, porém sua creditação nos cursos de graduação tem sido um desafio. A metodologia exploratória empregada envolve análise documental e bibliográfica para compreender a trajetória da extensão universitária e o papel do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt).

Os resultados destacam avanços significativos no reconhecimento da extensão, impulsionados pela atuação do ForExt, e enfatizam a importância da definição de conceitos para sua institucionalização. A implementação das diretrizes nacionais de educação é vista como uma contribuição relevante para qualificar as práticas extensionistas e ampliar sua abrangência.

Nas considerações de Miguel (2023), a importância da curricularização da extensão universitária é destacada como fundamental para compreender as transformações nas práticas acadêmico-científicas. O pesquisador enfatiza que a inclusão da extensão nos currículos desempenha papel crucial ao fomentar a reflexão sobre a construção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Argumenta que é essencial reconhecer o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, superando modelos curriculares focados unicamente na preparação para o mercado de trabalho. E ressalta o papel da universidade como agente de transformação social, capaz de influenciar perspectivas e práticas políticas. Portanto, Miguel (2023) defende a necessidade de a universidade desenvolver práticas que reafirmem sua legitimidade e atribuições perante a sociedade, justificando, assim, a implementação do processo de curricularização da extensão universitária.

Na etapa inicial da pesquisa, deparou-se com os escritos de Imperatore (2019), cujo livro aborda a complexidade inerente à construção de um currículo universitário. A autora discute minuciosamente como diversos fatores sociais, econômicos, de mercado e políticos influenciam esse processo. Ela afirma que, embora a universidade seja um ambiente caracterizado pela pluralidade, debates e confrontos de ideias, o ensino hegemônico muitas vezes prevalece, resultando na perpetuação de modelos de aprendizagem limitados. Esse ensino hegemônico, que é predominante nas instituições de ensino superior, enfatiza a memorização de conteúdo e a reprodução automática do conhecimento, o que não favorece uma aprendizagem significativa. Afirma, ainda, que a extensão universitária, nesse contexto, muitas vezes é vista apenas como uma atividade complementar e restritiva, que não promove uma transformação profunda no processo pedagógico (Imperatore, 2019).

Imperatore (2019) destaca a necessidade de uma abordagem proativa na curricularização da extensão, que promova a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e a sociedade, visando o desenvolvimento social sustentável. Essa abordagem não admite o empirismo ou o assistencialismo, e busca modificar o indivíduo por meio de experiências vivenciais. Em geral, a autora argumenta que a curricularização da extensão deve ser mais do que uma simples adaptação às leis educacionais vigentes; ela deve representar uma mudança profunda nos modelos de aprendizagem e na forma como a universidade se relaciona com a sociedade.

Diante do exposto, todos os autores reconhecem a importância da extensão universitária e de sua curricularização como ferramenta para promover uma educação transformadora e uma formação mais crítica e comprometida. Existe um consenso sobre a necessidade de revisar práticas tradicionais e incorporar efetivamente a extensão nos currículos universitários para atender às demandas das políticas educacionais.

Em resumo, a análise de Bezerra (2022) destaca a importância das diretrizes nacionais para qualificar as práticas extensionistas, enquanto Serva (2020) ressalta a necessidade de constante vigilância para a defesa da curricularização. Já os autores Miguel (2023) e Imperatore (2019) enfatizam a necessidade de uma abordagem proativa na integração da extensão nos currículos, promovendo uma interação transformadora e uma aprendizagem significativa.

Portanto, os estudos dos autores convergem para a importância da curricularização da extensão como um meio de promover uma educação mais abrangente, crítica e comprometida com a transformação social, destacando desafios e oportunidades para sua efetivação nos currículos das universidades e para a formação de universitários.

Ainda, é necessário considerar que as extensões não podem ser tratadas como algo idealizado em prol de resultados definidos, e buscar encontrar, por meio da interação com a sociedade, formas de superar as problemáticas do contexto existencial de cada comunidade.

Nesse sentido, destacam Carbonari e Pereira (2015, p. 27) que “o grande desafio atual da extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania e para a transformação efetiva da sociedade”.

Como a extensão universitária ainda se trata de uma realidade recente para a comunidade acadêmica, existem pontos a serem aprimorados. Para Oliveira, Tosta e Freitas (2020, p. 123), “[...] a concepção trazida pelas normas vigentes traz um leque de oportunidades que poderá promover a extensão como um trabalho transformador na formação do estudante”.

Como resultado dessas considerações iniciais sobre a extensão universitária, também se faz necessário mostrar como a UNIR vem discutindo e implementando, junto da comunidade acadêmica, as atuais diretrizes para a extensão universitária.

## **1.2 Perspectivas das políticas de curricularização da extensão na Universidade Federal de Rondônia**

Retomando as discussões do Forproex (1987, p. 12), é importante apresentar algumas questões. Quanto à institucionalização da prática extensionista, fica posto que ela deve “[...] ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade”. E, no que diz respeito ao financiamento da extensão (Forproex, 1987, p. 14-15), deverá ser encaminhado da seguinte forma:

1. Obedecendo ao princípio de descentralização de alocação de recursos, é imprescindível que sejam reservados recursos do tesouro para extensão, através de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas para os programas/projetos de extensão, de modo a assegurar continuidade de atividades.
2. Além dos recursos orçamentados, as IESP deverão captar recursos junto a agências e/ou fontes financiadoras, para os projetos de extensão.
3. Criação, no MEC, de um fundo especial para financiamento de Programas/Projetos de Extensão.
4. Restabelecimento do sistema de bolsas de extensão do MEC, nos mesmos níveis das bolsas de iniciação científica e de monitoria, além das bolsas próprias já existentes em algumas IESP ou bolsas oferecidas por outras agências.
5. As agências de fomento e financiamento deverão financiar também programa/projetos de extensão, de vez que estes constituem também atividades acadêmicas.

De acordo com o documento, existem diferenças entre cada ação da extensão universitária, que são classificadas em “[...] em programa, projeto, curso, evento e prestação

de serviços” (2007, p. 34). Essa referência também é confirmada na Resolução nº 7/2018, que estabelece no art. 8º as modalidades das atividades extensionistas:

- Art. 8º [...]  
 I – programas;  
 II – projetos;  
 III – cursos e oficinas;  
 IV – eventos;  
 V – prestação de serviços.

Nesse ponto, cabe um destaque sobre esta pesquisa, pois, considerando que a extensão universitária é importante tanto para a sociedade quanto para a comunidade acadêmica, e que o acampamento Che Guevara é um lugar de luta por direitos políticos e sociais das camponesas e dos camponeses, o trabalho realizado por meio da modalidade projeto de extensão se enquadra na perspectiva proposta pelos marcos regulatórios, em consonância com os interesses e as necessidades do público-alvo dessas ações de extensão.

Na UNIR, as normas sobre as atividades de extensão foram aprovadas pelo Conselho Superior Acadêmico (Consea) na Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019, que regulamenta a Política de Extensão Universitária. Essa Resolução delibera sobre vários pontos, dentre eles, a formalização e a tramitação, em que as ações de extensão “devem ser aprovadas no conselho da unidade de lotação do(a) coordenador(a) principal, comprovando-se pela ata da reunião ou declaração da chefia imediata” (Brasil, 2019).

Já a Resolução nº 349, de 6 de setembro de 2021, regulamentou a curricularização das atividades de extensão na Universidade. No Capítulo III, art. 3º, são pontuadas as diretrizes que as atividades de extensão deverão seguir:

- Art. 3º [...]  
 I – Interação dialógica entre a universidade e os setores sociais, marcada pela troca de saberes, participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;  
 II – Interdisciplinaridade;  
 III – Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;  
 IV – Impacto na formação integral do discente;  
 V – Impacto na transformação social (Brasil, 2021).

E no art. 4º se destacam as áreas temáticas que cada projeto sistematizará e como fará a integração das atividades de extensão:

- Art. 4º A sistematização e integração das atividades de extensão deverão estar previstas institucionalmente em programas estruturados ou por projetos, classificados em áreas de conhecimento, tendo por base as definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de acordo com o objeto ou assunto focado na ação pelas seguintes áreas temáticas:  
 I – Comunicação;  
 II – Cultura;



- III – Direitos Humanos e Justiça;
- IV – Educação;
- V – Meio ambiente;
- VI – Saúde;
- VII – Tecnologia e Produção;
- VIII – Trabalho (Brasil, 2021).

Esta pesquisa tem como foco o projeto de extensão que está vinculado ao Departamento de Educação do *campus* Rolim de Moura da UNIR, assim, é importante esclarecer que a curricularização da extensão do curso de Pedagogia do referido departamento ainda não foi efetivada.

A partir da promulgação da Resolução nº 2/2019 do CNE, as licenciaturas, especificamente as dos cursos de Pedagogia, entraram em um processo de discussão sobre o impacto que ela teria sobre os cursos, incluindo a curricularização da extensão. E, diante da necessidade de mais discussões sobre as adequações dos planos pedagógicos dos cursos à nova norma, o Departamento de Educação do *campus* Rolim de Moura, junto de outros cursos de Pedagogia, criou o Fórum dos Cursos de Pedagogia da UNIR, como “um espaço coletivo de interlocução com órgãos, instituições e unidades acadêmicas da UNIR, sobre as políticas de formação de profissionais da educação e de articulação de ações referentes aos cursos de Pedagogia nas modalidades presenciais e à distância” (UNIR, 2024).

O Fórum tem se posicionado publicamente pela revogação da Resolução nº 2/2019, mobilizando interna e externamente agentes do mundo acadêmico em defesa dessa posição. Diante dos impasses e das discussões que permearam os cursos de Pedagogia da UNIR desde 2019, a partir do Ato Decisório nº 7/2022, o Conselho Superior Acadêmico da Universidade definiu alguns encaminhamentos sobre a Resolução nº 2/2019, citados a seguir:

- III – A UNIR fará adesão ao movimento nacional pela prorrogação do prazo para implementação da Resolução nº 02/2019/CNE/CP, tendo em vista a situação de excepcionalidade causada pela pandemia da COVID-19 e dos cortes de recursos sofridos em seu orçamento nos últimos anos;
- IV – A UNIR não fará adesão a editais do MEC para implementação da Resolução nº 02/2019/CNE/CP;
- V – A UNIR apoiará outras instituições que se posicionaram contra a Resolução nº 02/2019/CNE/CP e a favor da manutenção da Resolução 02/2015/CNE (UNIR, 2029).

A partir das deliberações do Consea, a Universidade apresenta, portanto, uma posição institucional contrária à regulamentação dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução nº 2/2019. As divergências sobre esse tema em diversas universidades brasileiras levaram o Ministério da Educação a prorrogar o prazo para a implantação da Resolução e a acionar uma consulta pública sobre o tema, que resultou na apresentação do Parecer nº

4/2024, com novas orientações sobre os cursos de licenciatura e com o prazo de dois anos para adaptação dos cursos em funcionamento.

No entanto, o parecer ainda continua causando controvérsia. O Fórum Nacional de Educação, desde o lançamento da nova minuta da resolução, submetida à consulta pública no final de 2023, se colocava contrário ao seu teor e reivindicava a retomada da Resolução nº 2/2015. Nesse contexto, as discussões dos novos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos com a incorporação de carga horária da extensão, a sua curricularização, ainda não avançaram, inclusive no curso de Pedagogia de Rolim de Moura.

Ainda dentro do *campus* de Rolim de Moura, é importante citar o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza e Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia, que iniciou seu funcionamento no segundo semestre de 2015.

A relação desse curso com esta pesquisa está na necessidade colocada pelas características dos discentes, que são, em sua maioria, camponeses e podem ser considerados como um bom exemplo da importância das ações da extensão universitária, pois o público a que se destina esse curso é composto por assentados e acampados da reforma agrária, ribeirinhos, pequenos agricultores, remanescentes de quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, “pequenos produtores”, assalariados rurais, dentre tantos outros camponeses que cursaram e são licenciados para ministrar aulas para os alunos do campo, mas retornam para suas comunidades, assentamentos ou acampamentos e não encontram oportunidades para trabalhar em sua área de formação.

No caso do acampamento Che Guevara, as escolas do campo não existem mais. Com a ação do projeto de extensão, é possível fazer essa associação com o fato de que a falta da escola gera um novo problema que acomete as mulheres e os homens do acampamento.

O projeto de extensão, portanto, pode gerar oportunidades para algumas camponesas que foram acadêmicas da UNIR no *campus* de Rolim de Moura e que ainda residem no acampamento: a vivência com as práticas de alfabetização e letramento como professoras colaboradoras do projeto. Dessa forma, pode-se entender esse contexto como uma confirmação da ideia de Silva (2016, p. 43) de que a “[...] extensão universitária tira de dentro do isolamento da academia professores e alunos e os inserem na realidade do território que está no entorno da Universidade”.

Portanto, foi por meio dos diálogos realizados durante a graduação das acadêmicas camponesas e do compartilhamento de saberes populares e científicos durante suas pesquisas que o projeto de extensão identificou esse grupo de camponesas assentadas em condição de

analfabetismo e o processo de transformação se iniciou. Nesse sentido, Silva (2016, p. 38) mostra que:

É por meio da compreensão de que a Universidade se insere em um território que apresenta problemas sociais diversos de outros, que o tripé formado por Ensino, Pesquisa e Extensão pode atuar sobre essa realidade e responder aos problemas que o diálogo com os diversos segmentos da sociedade lhe permitirão identificar.

Dessa forma, falar sobre a importância do diálogo é fundamental, já que a extensão universitária passa a ser um instrumento de mudança para os problemas enfrentados pela universidade e, concomitantemente, pela sociedade. No entanto, existem algumas críticas a determinadas propostas de extensão. De acordo com Freire (2013, p. 19), “No processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos”.

O trecho supracitado é sobre reflexões acerca das atividades extensionistas realizadas em um determinado momento, e Freire (2013) usa como exemplo os agrônomos, que, ao irem às comunidades camponesas para levar conhecimentos científicos e técnicos, demonstram que essa extensão é de saberes prontos, e, dessa forma, o diálogo entre as partes não acontecia, seguia os pressupostos que Paulo Freire chamou de Educação Bancária.

Logo, o que Freire (2013, p. 46) ensina é que a participação do agrônomo-educador “[...] no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um estar para os camponeses, pois deve ser um *estar com* eles, como sujeitos da mudança também”.

Ao pensar sobre o que Freire já definia como relações dialógicas, e comparar com a Resolução nº 7/2018, que deixou explícita a responsabilidade das ações de extensão, destaca-se a seguir o que está expresso no art. 5º, I:

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; (Brasil, 2018).

Portanto, essa interação dialógica acontece no que se refere à participação dos acadêmicos como voluntários, mesmo sem remuneração, que se dispõem a adentrar a realidade da comunidade camponesa e contribuir para essa transformação na vida das mulheres camponesas que fazem parte das ações do projeto de extensão. As horas dedicadas

às atividades da extensão são validadas aos acadêmicos através de uma declaração que serve como horas complementares exigidas na grade curricular do curso de Pedagogia do *campus*.

Por fim, a intenção neste estudo é destacar a evolução conceitual e prática da extensão ao longo dos anos, desde sua origem, como uma simples “extensão do conhecimento”, até seu papel contemporâneo na produção de conhecimento novo em interação com a sociedade, visando à promoção da justiça social e à construção de uma sociedade mais democrática. Isso reflete um amadurecimento significativo na compreensão da função social da universidade e na importância da extensão como parte integrante do tripé universitário.

Para a próxima discussão, Gadotti (2017), em seu texto “Extensão Universitária: Para quê?”, inspira a reflexão sobre a extensão universitária “*para quem?*”. Dessa forma, o foco é o processo de alfabetização e letramento para as mulheres camponesas do acampamento Che Guevara, e como direcionam suas ações com o projeto de extensão “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares no acampamento Che Guevara”.

## 2 PROMOVENDO O ALFALETRAMENTO ENTRE MULHERES CAMPONESAS: O PAPEL DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Analisou-se o processo de alfaletramento<sup>1</sup> no contexto do acampamento Che Guevara, por meio da ação do projeto de extensão, para verificar se de alguma forma poderia, através das metodologias utilizadas, contribuir para a formação crítica e autônoma das mulheres camponesas, a fim de que encontrem caminhos para lutar em direção ao efetivo cumprimento de seus direitos.

Também é importante refletir sobre como o projeto de extensão está conduzindo as ações no processo de alfabetização e letramento no acampamento Che Guevara e como as propostas para uma formação política e social são trabalhadas. Antes de qualquer coisa, é necessário entender os motivos pelos quais ainda existem tantas pessoas em situação de analfabetismo. Portanto, a alfabetização das classes populares como direito, seja nos anos iniciais do ensino fundamental regular ou para as pessoas que buscam a alfabetização em outras etapas da vida, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, precisa ser entendida como base da formação social e política do sujeito. Para Torres Santomé (2013, p. 11):

Uma educação reflexiva na qual o marco das distintas convenções sobre os Direitos Humanos nos possibilite arriscar a fazer avaliações sobre realidades culturais muito diferentes das nossas, é uma necessidade urgente nas sociedades abertas de hoje, nas quais o risco de cair em um ceticismo normativo perigoso, reforçador de situações tremendamente injustas e que nenhuma das cartas dos Direitos Humanos atualmente aprovadas em vigor aceitaria.

Essa educação reflexiva vai sendo suprimida a cada tentativa de resistência aos interesses capitalistas, já que o Brasil, para se inserir no mundo globalizado, vem se ajustando às exigências da globalização da economia. O que não se concretiza como um ponto positivo, pois, como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 64), a “[...] globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e exclusão social que tende a intensificar-se, sobretudo nos países pobres [...]”. Para que isso possa ter fim, é necessário que haja mudanças em que a economia esteja a serviço da sociedade e não na exclusão de alguns grupos sociais, como os trabalhadores camponeses, as mulheres, os negros, os indígenas, os quilombolas, entre outros.

Algo relevante citado por Torres Santomé (2013, p. 241) é que, “Como fruto das reivindicações de inúmeros grupos feministas e movimentos de renovação pedagógica, uma

---

<sup>1</sup> Os termos alfalettrar e alfaletramento são utilizados no projeto de extensão “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares”.

das vozes que tem tido mais sucesso em sua inclusão na cultura escolar explícita é a voz do mundo feminino”. Porém, o autor destaca que ainda tem muito a ser feito para que o cenário impregnado durante tanto tempo por rótulos sexistas seja de fato eliminado.

A educação é uma política social que precisa ainda de muito empenho para a formação crítica do educando, para que se inicie uma luta por objetivos que visem a educação escolar pública e democrática e para que se forme uma sociedade baseada na igualdade, na sustentabilidade e na justiça social. Para Fraser (2015, p. 266), “[...] a justiça é a virtude primeira: é apenas com a superação da injustiça institucionalizada que conseguimos firmar o solo a partir do qual as demais virtudes, tanto sociais quanto individuais, podem florescer”.

Sobre os direitos sociais das mulheres, Safiotti (1995; 1997) gera uma reflexão sobre o contexto geral dos primeiros passos em direção a esse ponto na história da humanidade e na formação da sociedade democrática. A lógica do capitalismo movimenta as formas de opressão contra as mulheres, e o patriarcado está intimamente ligado a essa lógica em que a mulher é tida como um bem material para o homem.

Essa lógica é proveniente do pensamento de uma ideologia de família estruturada em cima da autoridade de um homem sobre sua família. Todavia, a questão da servidão e opressão das mulheres ainda é aceita por uma camada da sociedade como algo criado pela natureza, algo que aconteceu por obra divina, e acaba sendo justificada erroneamente em nome das tradições e dos modelos culturais. Segundo Torres Santomé (2013, p. 233), “A ideologia patriarcal que acompanha os modelos de masculinidade machista dominantes em muitas ocasiões força meninos a adotarem papéis e condutas que contradizem os discursos mais atuais sobre os Direitos Humanos, a democracia e a cidadania”.

Nesse contexto, torna-se fundamental transformar essa realidade por meio de uma educação comprometida com os Direitos Humanos e a Justiça Social (Santomé, 2013, p. 233). Portanto, a extensão universitária, com seu compromisso explícito de enfrentar a exclusão e a vulnerabilidade social, bem como combater todas as formas de desigualdade e discriminação, assume um papel fundamental.

Nesse sentido, o projeto de extensão, ao adotar a alfabetização como ferramenta de formação crítica, emerge como elemento central. Ao formar indivíduos com habilidades de leitura, escrita e análise reflexiva, a alfabetização e o letramento oferecem um caminho para a conscientização e capacitação das mulheres camponesas, para que possam questionar estruturas opressivas e participar ativamente na luta por seus direitos e pelo avanço social.

Para tratar das discussões sobre alfabetização e letramento das populações do campo com foco nas mulheres camponesas, serão utilizados como aporte teórico Freire (1983, 1992),

Brandão (1991), Soares (2011, 2013, 2021), Ferreiro (2001) e outros autores que possam dar suporte. Para esses autores, parte-se da premissa de alfabetizar visando a formação crítica e autônoma, com competências para atuar ativamente na sociedade tanto no âmbito social quanto político; destarte, sua formação será com base no “aprender” com uma percepção ampla dos significados dos conteúdos que fazem parte da sua realidade, que em Soares (2011) mostra ser a conjugação da alfabetização com o letramento, e em Freire (2011) aponta como a conjugação entre leitura de mundo e da palavra. A seguir serão explanadas questões relevantes sobre os conceitos e concepções da alfabetização e do letramento.

## **2.1 Alfabetização e letramento: conceitos e concepções**

Sendo esta uma pesquisa de relevância científica, é necessário buscar entender os conceitos de alfabetização, letramento, empoderamento feminino camponês, entre outros, que serão utilizados para compreensão do motivo pelo qual escolheu-se observar e analisar os reflexos desse processo de alfabetização e letramento, ou alfaletramento, das mulheres camponesas e como isso poderá impactar sua atuação na sociedade e na comunidade em que vivem.

É importante explicar sobre o uso do termo alfaletramento e suas variantes – alfalettrar, alfalettrado, alfaletrador, alfalettrando. Esses termos aparecem na descrição das atividades de extensão do projeto, e os documentos indicam que tais palavras se referem aos estudos de Soares (2021), numa perspectiva de associar ao método Paulo Freire no sentido do letramento como ferramenta de emancipação política e social do alfalettrando.

Para entender melhor, pesquisou-se o termo alfaletramento, utilizado por Soares (2021), e foi encontrada a seguinte explicação: “alfaletramento” não é uma palavra existente em português, sendo uma combinação de “alfa” (a primeira letra do alfabeto grego) e “letramento”, que é o processo de aprendizagem e domínio da leitura e da escrita.

Dessa forma, o projeto de extensão se apropriou de alguns termos derivados do alfaletramento que não são de uso comum na língua portuguesa. A palavra “alfaletrador”, por exemplo, é um termo que não foi utilizado nem mesmo por Soares (2021) ao conceituar alfalettrar como a junção entre alfabetizar e letrar. Assim, essa palavra se caracteriza como “neologismo”.

Nesse sentido, neologismo é um termo usado para descrever uma palavra ou expressão nova que é criada ou adotada em uma língua, muitas vezes para descrever algo para o qual não há um termo existente ou para expressar uma ideia de uma maneira nova. No entanto,

para que um neologismo seja amplamente aceito e reconhecido, ele geralmente precisa ser adotado e usado por um número significativo de falantes nativos da língua.

Não é a intenção aprofundar os estudos referentes à linguística. Porém, é importante entender o neologismo utilizado pelo projeto. Dessa forma, de acordo com uma revisão teórica básica, destacam-se Correia e Lemos (2005), que explicam o neologismo de duas formas, formal e semântico. É formal quando “apresenta uma forma não atestada no estágio anterior do registro de língua” (p. 17), ou seja, isso ocorre quando uma palavra nova é criada na língua, seja através de processos de formação de palavras, como a adição de prefixos, sufixos ou outros morfemas, seja através da importação de palavras de outras línguas. Em resumo, é quando surgem novas palavras na língua que não estavam registradas anteriormente.

Sobre o neologismo semântico, Correia e Lemos (2005) afirmam que se trata de uma palavra existente que recebe um novo significado ou uma nova interpretação. Ou seja, uma palavra que já existe passa a ter uma nova associação entre seu significado e seu significante, adquirindo uma nova acepção ou sentido além dos que já possuía. Em resumo, o neologismo formal se refere à criação de palavras novas, enquanto o neologismo semântico se refere à atribuição de novos significados a palavras já existentes.

Sendo assim, o termo alfaletramento é um neologismo formal, pois é uma combinação de “alfabetização” e “letramento” para criar uma palavra que não existia anteriormente na língua portuguesa. Esse termo foi formado para descrever o processo integrado de ensino da leitura e escrita, bem como o desenvolvimento das habilidades relacionadas à compreensão e ao uso social da escrita.

Seguindo com as concepções e conceitos, iniciou-se com a alfabetização. Alfabetizar vai além do processo de ensinar e aprender os códigos da leitura e da escrita de forma mecânica e reprodutivista. Serve como ferramenta libertadora, se for trabalhada de maneira a possibilitar a autonomia do sujeito, para que ele possa exercer sua cidadania de modo atuante e consciente. Esse ato proporciona fazer um elo entre tempo e espaço vividos historicamente com o que acontece no espaço social e político no qual está inserido. Soares (2013, p. 57) afirma que a “[...] alfabetização é instrumento na luta pela conquista da cidadania” e que “[...] é preciso também situar a alfabetização no tempo histórico e no espaço social e político em que ocorre ou deve ocorrer”.

Essa perspectiva foi apresentada por Freire (1987), que utilizou as palavras geradoras que faziam parte da realidade dos educandos que ele alfabetizou. Freire (1987) realizou o processo de retirar as famílias silábicas das respectivas palavras “geradoras” selecionadas, ou



seja, as que melhor representassem a realidade do alfabetizando, e problematizá-las na busca pela transformação dessa realidade.

Essa prática foi realizada por Paulo Freire e discutida por Brandão (1991, p. 20) na obra *O que é Método Paulo Freire*, quando ele aponta que:

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo (que é o melhor nome para a ideia de conscientização que nos espera algumas páginas à frente) a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo.

Paulo Freire (1987) enfatiza que a alfabetização vai além de simplesmente aprender a ler e escrever mecanicamente. Para ele, é essencial que os educandos compreendam o significado do que estão lendo e sejam capazes de expressar seus pensamentos por meio da escrita. Freire (1987) na obra a importância do ato de ler em três artigos que se complementam, destaca a importância da conscientização e do entendimento crítico durante o processo de alfabetização, enfatizando que a educação deve capacitar os alunos não apenas a decodificar palavras, mas também a compreender e analisar o mundo ao seu redor.

Por outro lado, Higounet (2003) argumenta que a escrita tem uma função ainda mais profunda do que apenas registrar palavras. Ele sugere que é uma forma de concretizar o pensamento, transformando-o de mera possibilidade em algo tangível e acessível. Além disso, o autor destaca que a escrita não apenas reproduz a linguagem falada, mas também permite que ideias sejam comunicadas e transmitidas ao longo do tempo e do espaço de forma eficaz.

Assim, enquanto Freire (1996) enfatiza a importância da alfabetização como um processo de conscientização e entendimento crítico, Higounet (2003) ressalta o poder da escrita como uma ferramenta para tornar o pensamento acessível e comunicável, perpetuando ideias ao longo do tempo e do espaço. Ambas as perspectivas destacam a importância fundamental da escrita na educação e na comunicação humana.

Seguindo com os conceitos de alfabetização, Soares (2013), ao se dedicar à área da alfabetização, se referencia em Freire, e dedica um capítulo do livro *Alfabetização e letramento* para mostrar que Paulo Freire definia a alfabetização como “[...] conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la” (p. 121). Isso faz pensar sobre o que Kleimam (2005, p. 19), antes mesmo de Soares, afirmou:

Paulo Freire utilizou o termo Alfabetização, com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas

que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos.

Soares tem sido reconhecida nos últimos anos por suas investigações sobre alfabetização e letramento. Embora a autora não tenha compartilhado experiências específicas relacionadas ao alfaletramento de adultos, suas vivências podem ser associadas às práticas de Freire.

Soares (2021) integra os conceitos de alfabetização e letramento, introduzindo o termo “Alfalettrar”, como já citado anteriormente. Em sua obra mais recente, explica que a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, no entanto, a aprendizagem e o ensino de ambos precisam estar alinhados. As disciplinas que sustentam esses processos e as abordagens pedagógicas sugerem que são processos interdependentes e simultâneos.

A alfabetização, definida como a habilidade de escrever, não é uma etapa anterior nem um requisito para o letramento. Pelo contrário, a pessoa, seja criança ou adulto, no caso das mulheres camponesas, aprendem a ler e escrever participando de atividades de letramento, envolvendo-se em interações com textos representativos.

Para esta pesquisa, utiliza-se a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que oferece um referencial teórico fundamental para se analisar as ações do projeto de extensão e a forma como o autor conceitua a palavra “alfabetização”. Em várias de suas obras, o autor explica o que é alfabetização, destacando sua importância não apenas como um processo técnico de ensinar a ler e escrever, mas como uma prática social, política e cultural.

De acordo com Santos, Coqueiro e Loureiro (2018), Paulo Freire representa uma das três tendências da pedagogia progressista, sendo esta conhecida como libertadora. Essa abordagem enfatiza a importância da conscientização e da transformação social por meio da educação. Além disso, há a tendência libertária, que se concentra na autogestão pedagógica, e a tendência crítico-social dos conteúdos, que destaca a relevância dos conteúdos educacionais em seu confronto com as realidades sociais.

Para Araújo (2013, p. 26), o “pensamento freireano, além da rica contribuição no campo linguístico, ele oferece farta literatura que orienta a prática docente no sentido de vincular a leitura da palavra à leitura de mundo, a qual ficou conhecida como dimensão política do ato de alfabetizar”. Dessa forma, destacam-se algumas das principais obras de Freire que abordam o conceito de alfabetização.

Inicia-se por *Educação como prática da liberdade* (1967), livro no qual Freire discute a importância da alfabetização como um meio de conscientização e libertação das pessoas oprimidas. Ele concebe a alfabetização como um ato de leitura do mundo e não apenas das palavras.

Em *Pedagogia do oprimido* (1970), o autor explora a alfabetização como uma ferramenta para a conscientização política e a transformação social. Ele enfatiza a importância de uma alfabetização que vá além da mera decodificação de letras, promovendo uma compreensão crítica da realidade e incentivando a ação transformadora.

No livro *A importância do ato de ler* (1987) Freire discute a alfabetização como um processo de leitura do mundo e de compreensão das relações sociais de poder. Ele destaca a necessidade de uma alfabetização que capacite as pessoas a ler criticamente sua realidade e a se engajar em práticas de transformação social.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire aborda a alfabetização como parte de uma prática educativa que visa à formação de sujeitos autônomos e críticos. Ele discute a importância de uma alfabetização que promova a reflexão, o diálogo e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Estas são apenas algumas das obras de Paulo Freire que abordam o conceito de alfabetização. Em todas elas, ele enfatiza a importância de uma alfabetização crítica, consciente e libertadora, que vá além do simples domínio das habilidades de leitura e escrita, e que promova uma compreensão mais profunda da realidade e um engajamento ativo na transformação social.

Considerando o objeto deste estudo, é preciso se apoiar em pesquisas e teorias que deem segurança para realizar a investigação junto à realidade das mulheres do campo. Ainda, é importante lembrar que existem muitas mulheres em todo o mundo que não têm acesso à educação, o que limita seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Nesse sentido, realizou-se um levantamento sobre as condições em que vivem essas trabalhadoras e a existência de escolas do campo nas proximidades da região. Dessa forma, o que se observou foi se o processo de alfabetização com as mulheres camponesas, como está descrito nos documentos, se aproxima do que se espera de uma educação voltada às suas especificidades de camponesas, conforme apontam os autores Arroyo e Fernandes (1999, p. 52): “Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa. Ela tem os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência”.

## **2.2 Alfabetização e letramento das mulheres camponesas: desafios e possibilidades para a emancipação da mulher camponesa**

A alfabetização e o letramento das mulheres camponesas é uma questão crucial para a emancipação destas e para a igualdade de gênero. As mulheres camponesas vêm de uma longa jornada de luta e persistência, como mostram Lopes e Zarzar (2008, p. 24): “No Brasil, os direitos das mulheres à terra e ao desenvolvimento rural só entram na agenda pública com a redemocratização no final dos anos 80 e em decorrência das lutas das mulheres rurais pela igualdade”.

A educação é um direito social que vem sendo negado a tantas mulheres e homens espalhados pelo país. Esse direito está disposto na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que dispõe em seu art. 2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Pode-se observar que na LDB, mais especificamente em seu art. 206, se estabelecem princípios fundamentais para orientar a educação no Brasil, garantindo aspectos como igualdade de acesso, liberdade de ensino e pesquisa, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, qualidade do ensino, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V – valorização do profissional da educação escolar;  
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
 VII – garantia de padrão de qualidade;  
 VIII – valorização da experiência extraescolar;  
 IX – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

Esses princípios estabelecem os fundamentos que devem orientar a educação no Brasil, buscando promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade, a qualidade

do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a gestão participativa, entre outros aspectos essenciais para o desenvolvimento do sistema educacional no país.

Mesmo com a existência desses direitos previstos em lei, são muitos os desafios enfrentados pelas mulheres para frequentar a escola, principalmente para o campesinato. Souza (2010), em suas pesquisas, apontou que o descaso do Estado com a educação do campo foi um dos agravantes para os altos índices de analfabetismo.

Algumas dessas mulheres camponesas não tiveram acesso à educação formal durante a infância e, portanto, precisam começar do zero, com toda a sobrecarga feminina, além de existir o agravante dos problemas de saúde na busca ou retorno aos estudos após se aposentarem por idade, em uma fase da vida em que muitas se encontram com baixa visão, o que pode dificultar a dedicação de tempo e energia para o estudo. Sem contar as longas distâncias das escolas e instituições que podem fornecer a modalidade da EJA.

Dessa forma, mais uma vez se retorna à negação do direito estabelecido por lei, já que a educação do campo tem seus direitos estabelecidos pelo Parecer nº 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que dispõe o seguinte:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

Para além do direito à educação, sabe-se que a população do campo vive uma realidade de sobrevivência diferenciada, como aponta Franco (2018, p. 55): “[...] a Educação do Campo é específica e apresenta particularidades dentro de um sistema contextualizado, que identifica os espaços e a realidade do educando, seu modo de vida, seu trabalho, suas manifestações culturais e seu saber”. Portanto, a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo documento legal que respalda os camponeses e suas especificidades, no art. 5º, assegura que as propostas pedagógicas devam contemplar a “[...] diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 1).

A alfabetização e o letramento das mulheres camponesas trazem muitas possibilidades para sua autonomia, tendo em vista que a educação é uma ferramenta poderosa para as mulheres conquistarem seus direitos, sua independência financeira e voz ativa na sociedade. Essa proposição remete a Freire (1989), quando o autor mostra que o ser humano pode criar

um mundo próprio a partir da compreensão da sua realidade e da ação para mudar o que interfere de forma negativa em sua existência.

Esse processo de alfabetamento é o passo que as mulheres camponesas do acampamento Che Guevara estão dando em direção à transformação de suas vidas e da comunidade em que vivem. Portanto, as mulheres alfabetizadas podem ter maior capacidade de tomar decisões, entender seus direitos e lutar, inclusive, por igualdade de gênero, já que em muitos contextos familiares a cultura do patriarcado ainda é muito forte, como apontam Lopes e Zarzar (2008, p. 13):

[...] a produção agropecuária nos assentamentos está organizada por meio do trabalho da família e que o homem, na qualidade de responsável pelo lote e como marido, apresenta-se como o “chefe”. É ele quem organiza a produção e gere seu desenvolvimento no cotidiano, toma as decisões a ela relativas, comercializa e decide o que fazer com eventuais ganhos ou como agir para minorar perdas, assim como para viabilizar outras possíveis fontes de rendas, inclusive externas à agropecuária.

Além disso, o patriarcado e as normas culturais existentes podem desencorajar as mulheres a buscar a formação educacional, já que muitas vezes são colocadas como responsáveis pelo cuidado da família e do lar. Também é comum que mulheres sejam discriminadas no ambiente educacional e em outras esferas da vida, o que pode afetar negativamente sua autoestima e motivação.

O preconceito não existe apenas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas também na graduação e na pós-graduação, levando em conta que as mulheres que são mães são consideradas menos capazes de produzir cientificamente, já que precisam se desdobrar entre a educação dos filhos e sua formação acadêmica, e, na opinião de alguns, “pesquisa e ciência não combinam com prole”.

Sabe-se que, mesmo com muitos desafios, é possível encontrar na atual sociedade muitos avanços para mudanças sobre essa percepção de que a mulher é inferior ao homem, e a educação vem aos poucos ultrapassando os pensamentos repressivos para a formação das mulheres em diversos contextos da sociedade. Porém, segundo Torres Santomé (2013, p. 183), é preciso ter consciência de que

[...] os sistemas de educação foram e ainda são uma das redes mediante as quais se vem produzindo a domesticação da população, ainda que com intensidade muito variável, dependendo tanto dos anos de escolarização e do sucesso escolar alcançado nessa permanência como dos conteúdos do currículo cursado, dos recursos didáticos com os quais se trabalha, da metodologia pedagógica utilizada e dos papéis desempenhados pelos professores.

Dessa maneira, esta pesquisa está direcionada a entender como a alfabetização e o letramento das mulheres adultas camponesas acampadas pode contribuir para essa formação crítica e emancipatória, que não seja apenas uma formação escolar baseada na aprendizagem dos códigos de leitura e de escrita, mas, sim, uma formação crítica, política e autônoma da mulher em direção às lutas por seus direitos sociais. Nesse ponto, percebe-se a necessidade de retomar as ideias de Freire (2011, p. 42-43) para refletir sobre a educação como ato político:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Além da leitura do mundo e da palavra como ato político, o processo de alfabetização e letramento das mulheres camponesas pode ter um efeito positivo em suas famílias e comunidades. A alfabetização para a liberdade, defendida por Freire (1997), se trata da autonomia, corroborando com esta pesquisa, que visa à formação das mulheres camponesas. Nesse contexto, entende-se importante trazer as reflexões de bell hooks (2013), autora prolífica e ativista feminista, conhecida por seus escritos sobre feminismo negro, teoria feminista e educação crítica. Seu trabalho destaca a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, bem como a importância da educação como ferramenta de empoderamento.

hooks (2013) relatou que, quando descobriu a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, sendo esse seu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrou nele um mentor e um guia. A autora explica que suas práticas pedagógicas são uma interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, uma complementando a outra.

A pedagogia libertadora, ou pedagogia da libertação, que fez com que bell hooks se identificasse e buscasse, através dos escritos e concepções freireanas, aspectos para formar suas próprias concepções e estratégias de ensino para a liberdade da pessoa, sujeito atuante de seu aprendizado, foi a mesma que fez com que Freire fosse preso e exilado do Brasil em 1964, durante a ditadura militar.

Sobre a luta das mulheres pelo fim das desigualdades de gênero, algumas centenas de feministas estadunidenses, lá pelos anos de 1970 e 1980, acusam Freire de sexismo, devido à linguagem utilizada em seus escritos. Por esse motivo, houve até mesmo uma rejeição às suas obras.

Ainda sobre essa questão, hooks (2013) também se posicionou e explicou que, sim, existe uma interrogação crítica para essa escrita sexista nos textos de Freire, mas jamais uma

rejeição às suas contribuições em direção à pedagogia libertadora. Ela explica que, quando as feministas com quem ela dialogava queriam desvalorizar o trabalho de Freire, devido às falas e escritas sexistas, ela saiu em defesa de Freire e o descreveu como alguém que, em um momento em que ela necessitava encontrar meios de lutar contra todos os paradigmas impostos pela sociedade elitista, apareceu para clarear suas concepções, no sentido de encontrar formas de resistência contra o racismo e tantas outras maneiras de opressão aos mais enfraquecidos na sociedade.

Por fim, hooks (2013) aponta que foi com o entrelace de seus próprios pensamentos e objetivos com os pensamentos e concepções de Freire que conseguiu colocar a política de racismo nos Estados Unidos num contexto global. Ela afirma que confrontou Freire sobre sua forma de escrita e ele se comprometeu a refletir e mudar a postura, tanto que em suas últimas obras pode-se notar essa mudança, em que a palavra “Homem” deixa de ser utilizada para representar ambos os sexos. E, mesmo com suas diferenças, os dois pesquisadores chegam à mesma conclusão, como se pode observar na citação de hooks (2013, p. 273):

A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela Liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras para transgredir. Isso é educação como prática da Liberdade.

Freire (1992, p. 36), no livro *Pedagogia da esperança*, decide que é importante, e principalmente necessário, expressar suas conclusões e concepções a respeito de um assunto tão importante.

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.

Foi por entender as críticas, e para buscar a própria transformação, que Freire, como forma de diálogo, de maneira tão comprometida, conseguiu realizar não só no Brasil, mas em



tantos outros lugares do mundo, a sua missão de alfabetizar para a liberdade. Uma liberdade que também está na perspectiva da luta das mulheres.

Na atualidade, têm-se mais exemplos de mulheres que conquistaram lugares de representatividade presentes na mídia, como a Ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, importante referência de mulher na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil e no mundo, sendo reconhecida nacional e internacionalmente por sua coragem e determinação na defesa dos direitos humanos e da justiça social.

As mulheres estão cada vez mais atuantes na busca por transformação dessa realidade imposta culturalmente sobre a “figura frágil” da mulher nos diversos contextos sociais. Muito das transformações já alcançadas se deve ao movimento de mulheres feministas. O feminismo ficou conhecido inicialmente a partir dos atos feministas na “[...] Europa, expressando de forma mais evidente um feminismo urbano, branco e de mulheres com certos privilégios de classe” (Calaça, 2021, p. 31).

Calaça (2021, p. 36) afirma que na primeira onda do feminismo “[...] são excluídas as camponesas, as indígenas e as quilombolas, embora saibamos que elas já lutavam em defesa dos seus territórios, dos seus modos de vida, para não ser escravizadas e quando escravizadas lutaram por liberdade”. A autora mostra que existe o feminismo urbano, com toda a sua importância e conquistas, e escreveu um artigo com a intenção de trazer a conhecimento público a luta de tantas mulheres que constroem lutas feministas não só no mundo urbano, mas também nas florestas e nas águas, pelo Brasil e em outros países.

O foco da pesquisa de Calaça está no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), que surgiu inicialmente como forma de as camponesas pontuarem questões referentes às mulheres trabalhadoras da roça, que eram excluídas mesmo dentro das organizações das quais faziam parte ou eram deixadas em segundo plano quando levantavam pautas referentes aos problemas que as afetavam. A mulher camponesa, só depois de muito relutar contra o termo “feminista”, chega ao feminismo camponês. Segundo Calaça (2021, p. 50):

A compreensão sobre o que é ser feminista, algumas vezes, parte de uma análise reduzida de forma que só são compreendidas como pautas feministas aquelas que estão ligadas à liberdade do corpo, restrita às liberdades individuais. Para esse modo de olhar o feminismo, quando se têm mulheres que lutam por pautas que não se restringem à essa considerada específica, muitas vezes, essas mulheres são compreendidas como aquelas que apenas lutam por pautas gerais da classe trabalhadora, mas não como movimento feminista.

Com o MMC, as mulheres camponesas se organizam e unem forças para a formação consciente. Pulga (2018, p. 50) aponta que as mulheres camponesas:

[...] estão construindo práticas e experiências agroecológicas, desconstruindo estereótipos, se fazendo e refazendo dialeticamente enquanto sujeitos de direitos, enfrentando cotidianamente os desafios impostos pela cultura patriarcal e pelo sistema capitalista. Essas mulheres vêm semeando esperança e rebeldia, cultivando sonhos, além da mística camponesa e feminista.

Mezadri et al. (2021), em um livro resultante do esforço coletivo de pesquisadoras militantes do MMC, corroboram este estudo sobre o feminismo camponês. As autoras confirmam em seus trabalhos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a sociedade seja de fato igualitária no que diz respeito aos direitos da pessoa humana.

Elisabeth Souza Lobo, conhecida e referenciada como Beth Lobo, reuniu, em seus estudos e pesquisas, evidências sobre como foi acontecendo o processo de transformação das mulheres feministas. Beth Lobo teve forte influência no empoderamento de tantas mulheres, trabalhadoras, pesquisadoras e sindicalistas que se inspiram em seus escritos, que, embora refletidos em outro tempo histórico, há mais de trinta anos, ainda se fazem atuais nessa jornada de luta e resistência que as mulheres travam todos os dias contra a desigualdade de classe e de gênero persistente no Brasil e no mundo.

Beth Lobo (2021, p. 176) escreve que

A primeira geração de feministas latino-americanas preocupou-se em saber se o trabalho liberaria as mulheres da miséria e da subordinação, se o “desenvolvimento” resgataria o “segundo sexo”. Passados dez anos ela percebe que a integração das mulheres no mercado de trabalho não foi o suficiente para colocar fim a hierarquia de gênero.

A divisão sexual do trabalho acaba separando os homens e as mulheres em grupos sociais distintos, como corrobora Kergoat (2009, p. 68), dispendo que as diferenças que existem entre as atividades empenhadas no trabalho pelos homens e pelas mulheres não são produzidas pela diferença sexual biológica, mas sim pelas construções sociais. E que

[...] problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar ao mesmo tempo seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão.

Esse questionamento é primordial para que o movimento dialético desse problema aconteça e transforme de vez essa realidade, que está caminhando lentamente com as novas gerações, trazendo para a academia os problemas vivenciados ainda nos dias atuais por tantas mulheres. As camponesas que não conseguem alcançar a alfabetização, por exemplo, precisam se dividir entre os trabalhos no campo e os afazeres domésticos e a criação dos filhos e a assistência ao marido. Lobo (2021, p. 176) aponta que: “A divisão sexual do

trabalho produz e reproduz a assimetria entre práticas femininas e masculinas, constrói e reconstrói mecanismos de sujeição e disciplinamento das mulheres, produz e reproduz a subordinação de gênero e dominação”.

As reflexões de Beth Lobo foram escritas a partir de análises realizadas nos anos de 1960, 1970 e 1980. O livro foi organizado após sua morte e editado pela primeira vez em 1991. Todos os seus registros contam fatos de situações que são vivenciadas nos dias atuais. Beth Lobo (2021, p. 183) escreve que “[...] o tema hierarquia entre os gêneros emerge a cada vez que as sociedades se colocam em questão e discutem democracia e direitos”.

Em seus escritos, a autora (Lobo, 2021) mostra que, apesar de as mulheres terem avançado em muitos quesitos na luta por direitos, o que gera a desigualdade de gênero não é apenas a necessidade financeira ou a miséria, já que as mulheres com alto grau de escolaridade e uma vida familiar estruturada também estavam ingressando no mercado de trabalho.

O que gera a desigualdade de gênero, como mencionado anteriormente, nada está relacionado com o sexo biológico, mas com os preconceitos e as divisões de trabalhos que permanecem sendo um separador entre tarefas de homens e tarefas de mulheres dentro de vários setores empregatícios. Isso não é diferente na realidade atual. Ainda hoje, segue-se lutando com a diferença salarial e as distintas condições de trabalho entre homens e mulheres. Segundo Lorde (2019, p. 247):

Sem dúvida, entre nós existem diferenças bem reais de raça, idade e gênero. Mas não são elas que estão nos separando e sim nossa recusa em reconhecer essas diferenças e em examinar as distorções que resultam do fato de nomeá-las de forma incorreta e aos seus efeitos sobre o comportamento e a expectativa humana.

Dessa forma, é imprescindível refletir sobre as mulheres do campo, mas principalmente reconhecer a ausência de políticas de educação voltadas para essas mulheres e entender que essa não é uma questão exclusivamente de foco social e/ou econômico, como afirma Lorde (2019). Sobre essas afirmações, Freire (1987, p. 174) explicou que, “Quando a tentativa de união dos camponeses se faz à base de práticas ativistas, que giram em torno de *slogans* e não penetram estes aspectos fundamentais, o que se pode observar é a justa posição dos indivíduos, que dá à sua ação um caráter puramente mecanicista”.

Na questão da emancipação das mulheres camponesas, mesmo que ainda de forma lenta, existe um movimento para que elas possam desenvolver e colocar em prática sua autonomia em direção à busca pela garantia por seus direitos e de suas comunidades. Caldart

(2012, p. 133) aponta que a Comissão Pastoral da Terra (CPT) tem fortalecido ações de formação com os homens e as mulheres do campo, frisando que:

[...] tem dado atenção à formação das mulheres camponesas, incentivando-as a se empoderarem e a defenderem suas próprias causas. A CPT acompanhou com carinho e atenção a formação da Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), que se converteu no atual Movimento das Mulheres Camponesas.

Dessa forma, percebendo que existem esses meios para que as mulheres camponesas acampadas possam, a partir do empoderamento feminino campesino, confrontar toda essa desigualdade que ainda existe e que impede tantas pessoas de alcançarem seus direitos básicos, inclusive de terem acesso a uma educação de qualidade, por meio desta pesquisa, aspira-se visibilizar quais são as causas e como elas podem se organizar a partir do alfaletamento, pondo um fim a esse cenário de desigualdades.

Em resumo, o alfaletamento de mulheres é um processo desafiador, mas fundamental para a emancipação feminina, para a promoção da igualdade de gênero e para o combate à violência e à discriminação. É preciso trabalhar para superar os obstáculos e promover a inclusão social das mulheres, o que é imprescindível para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Percebe-se que isso pode acontecer principalmente através de pesquisas e publicações que a universidade oportuniza desenvolver.

### **2.3 Panorama das pesquisas sobre educação do campo e políticas públicas para mulheres camponesas: uma análise das produções acadêmicas**

Para compreender o estado atual da educação do campo no Brasil, foi necessário utilizar descritores que facilitassem a busca por informações nas plataformas digitais. Assim, foram analisados dados de artigos, teses e dissertações, destacando alguns autores e autoras que versam com essas inquietações.

Souza (2010) adota uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético. A autora realizou a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, seguindo o referencial metodológico proposto por Gil (2002). Também utilizou a observação não estruturada como ferramenta complementar de coleta. Embora a pesquisa da autora não se concentre especificamente na educação das mulheres camponesas, ela oferece contribuições valiosas ao abordar a condição social das mulheres ao longo da história e evidenciar a submissão e a exclusão de direitos sociais, inclusive no contexto educacional e mais amplo da sociedade.

Para Souza (2010), a educação do campo nunca foi de fato tratada com o respeito que merece, pois todas as estratégias relacionadas a esse assunto eram pensadas no que afetaria negativamente a classe dominante. Portanto, as movimentações em prol da educação do campo eram para conter o aumento das favelas, das doenças, da violência que cresce com a migração dos camponeses para a cidade em busca de empregos e educação para os filhos e acabam à mercê da falta de políticas públicas que fortaleçam as competências e a importância do trabalho dos camponeses para a sociedade.

Para contextualizar com as demais pesquisas, pode-se observar o que aponta a autora sobre a educação no período de 1534 a 1850. Segundo Souza (2010), com foco nos interesses da elite, a educação para os pobres aparece com um cenário de aulas avulsas e, com isso, o analfabetismo cresceu, sendo que os excluídos dessa educação eram “[...] os negros, os índios e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal) [...]” (p. 132).

Esse trecho aponta para o que está em questão nesta pesquisa, que objetiva entender como as mulheres camponesas são beneficiadas, priorizadas e reconhecidas nas políticas públicas educacionais para a educação do campo, já que as mulheres sempre estiveram presentes na parcela da sociedade que fica fora das prioridades, pois estão constantemente em situação de inferioridade, seja por questões de classe, de gênero ou discriminações raciais.

Souza (2010) discorre sobre o ano de 1940, em que a educação incorpora a matriz curricular urbanizada e industrializada, e a única preocupação era se a educação estava vinculada às discussões políticas externas. Percebe-se que o controle ideológico da população do campo era o que interessava aos organismos internacionais, e isso se estende até os dias atuais.

Em uma sessão de sua tese, Souza (2010, p. 336) apresenta outra perspectiva de educação no campo: a escola popular e como ela se configura, evidenciando que “A Escola Popular se organizou principalmente nas áreas da Liga dos camponeses Pobres e seguiu seus princípios de ‘caminhar com as próprias pernas’, ‘servir ao povo’ e ‘lutar por uma sociedade justa’”.

Compreende-se, dessa forma, que a escola popular é pensada para dar a possibilidade de libertação a todos os oprimidos, mas deixa claro que as forças precisam ser voltadas ao público mais fragilizado, ou seja, “Dar especial atenção às mulheres, jovens e crianças” (Souza, 2010, p. 338). Ao analisar os objetivos e as efetivações das políticas públicas educacionais disponíveis, fica a sensação de que falta ação na prática para que esse público seja de fato contemplado na atualidade.

Considerando a discussão sobre a importância da atenção voltada para os grupos mais vulneráveis no sistema educacional, torna-se evidente a necessidade de uma reflexão sobre a eficácia das políticas públicas educacionais em contemplar esses grupos efetivamente.

Nesse contexto, a dissertação de mestrado de Valadão (2020) emerge como uma importante contribuição, ao abordar a questão central da educação do campo no âmbito da política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e questionar se ela representa verdadeiramente uma ferramenta de resistência camponesa contra a cultura machista. Por meio de uma extensa busca por material relevante, a autora se dedica especialmente a investigar como as mulheres camponesas são priorizadas ou negligenciadas nessas políticas públicas educacionais.

Embora não seja explicitado no resumo da dissertação, a autora utiliza uma abordagem baseada na leitura territorial e no gênero como categoria de análise, enquadrando as mulheres do “território camponês” participantes dos cursos de nível superior oferecidos pelo Pronera como sujeitas da pesquisa.

Valadão (2020) conduziu sua pesquisa de campo em dois contextos distintos: o Curso de Geografia da Terra e das Águas da UFPA e o Curso Especial de Geografia da Unesp. Para o primeiro, inicialmente planeja-se a utilização da pesquisa participante, visando um acompanhamento ativo da rotina das educandas durante a formação. No entanto, questões financeiras impedem a plena realização dessa abordagem, levando a autora a optar pela história oral como procedimento metodológico, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta desses relatos.

No caso das camponesas do Curso Especial de Geografia da Unesp, em Presidente Prudente, São Paulo, a abordagem é diferente devido ao fato de essas mulheres já terem concluído o curso. A autora enfrenta desafios logísticos e de acesso às participantes, sendo necessário um levantamento documental nos arquivos históricos do curso para localizá-las. A pesquisa também se depara com a dificuldade de comunicação devido à movimentação e à presença de crianças durante as entrevistas semiestruturadas.

Valadão (2020) realizou um levantamento sobre o acesso à educação das mulheres camponesas e fez um recorte sobre as questões de gênero e a relação com a história do patriarcado da sociedade. Nesse sentido, ela mostra que “Delineamos aqui um conceito de campo específico: o campo que advém de campesinato, que se caracteriza pela luta contra a hegemonia capitalista”. Para explicar o recorte na questão de gênero, a autora contribui afirmando que, “Se a preexistência do camponês é dada pelo anticapitalismo, também se faz

necessário ser antipatriarcal na consideração da mulher como sujeita do campo” (Valadão, 2020, p. 30).

Valadão (2020) descreve que a mulher camponesa que estava sendo entrevistada se tratava de uma mãe solo que não tinha com quem deixar os filhos, dessa forma, a entrevista não aconteceu como ela gostaria, o que fez com que a pesquisadora refletisse sobre as teorias em que se embasou para decidir levar um roteiro pensado e estruturado para a entrevista. Em dado momento, é necessária uma alternativa diferente, pois o contexto observado, em vez de atrapalhar a entrevista e a análise do material, na verdade serviria de enriquecimento, já que contextualiza a realidade da camponesa entrevistada.

Outra situação que a autora descreve é no momento em que se prepara para iniciar uma entrevista com outra família: em dado momento, as crianças começam a se fazer presentes, e, ao mesmo tempo que a mulher precisa estar atenta às crianças, as panelas de comida já estão no fogo e ela tem que se ater às suas funções. Valadão (2020) aponta que o homem, ou seja, o pai, estava no ambiente, mas essas tarefas eram exclusivas da mulher, o que ela associa às entrevistas com as camponesas do outro curso, já que o mesmo acontece nas duas coletas de informações. Isso mostra que à mulher nesse contexto de campesinato, mesmo as que tenham formação em nível superior, ainda é atribuído esse papel dos cuidados com a casa e os filhos, como sua reponsabilidade exclusiva, deixando claro que o do homem seria o de gerir a casa financeiramente.

Retornando à discussão do Pronera, Valadão (2010) dedica uma sessão de sua dissertação para explicar como ele está estruturado, seus objetivos e as bases teóricas que o fundamentam. Segundo a autora, o programa possui sua base teórico-metodológica firmada em um tripé indissociável, composto por iniciativas pedagógicas de ideais populares e revolucionárias, tais como a Pedagogia Socialista, o método freiriano de alfabetização e a pedagogia do Movimento Sem Terra.

Ao discutir o impacto do Pronera como política pública voltada para os camponeses, especialmente no contexto da reforma agrária, Valadão (2010) destaca o elevado número de camponeses que foram formados através desse programa. Segundo a autora, muitos deles se tornaram profissionais em diversas áreas, como professores, agrônomos, historiadores, advogados, administradores, entre outros, e são convocados a desempenhar papéis importantes no desenvolvimento de seus territórios.

Valadão (2020) faz uma reflexão sobre a eficácia do Pronera na formação dos camponeses e camponesas, levantando uma questão crucial: onde estão as mulheres nesse programa? A autora observa que, enquanto os homens estão predominantemente matriculados

em cursos técnicos, as mulheres são a maioria nos cursos de licenciatura. Esse desequilíbrio é atribuído ao papel socialmente secundário dado ao trabalho produtivo feminino.

Valadão (2020) aponta uma preocupação relevante: para onde vão essas camponesas graduadas e licenciadas em um cenário onde as escolas do campo estão sendo fechadas em meio a cortes de gastos e integração com as escolas urbanas? Esse movimento levanta questões sobre o futuro das práticas educacionais das camponesas, especialmente em um contexto em que o campo é visto como um obstáculo ao desenvolvimento.

A autora destaca, ainda, os preconceitos enfrentados pelas camponesas durante sua graduação na universidade, onde eram alvos de piadas e enfrentavam dificuldades institucionais, como a falta de salas de aula específicas para suas turmas. Muitas delas eram mães e precisavam levar seus filhos para a escola, o que demandava a criação de espaços adequados para as crianças enquanto as mães estudavam. A sugestão que a autora destaca é que o manual de operações do Pronera leve em consideração a maternidade e forneça recursos para garantir essas condições (Valadão, 2020).

Após entrevistas e análises reflexivas, Valadão (2020) conclui que o Pronera proporciona empoderamento para as mulheres camponesas, destacando que o acesso ao conhecimento acadêmico é uma conquista de classe na sociedade. Por meio dessa análise, a autora evidencia os desafios e as vitórias enfrentadas por essas mulheres no contexto educacional.

Na dissertação de Gugelmin (2014), a metodologia de pesquisa é caracterizada como observação participante, embasada nas concepções de Brandão (2006), vinculada aos movimentos sociais populares em busca de emancipação. A pesquisa foi conduzida em uma escola do campo localizada no estado do Mato Grosso, no município de Nobres. Nos pressupostos teórico-metodológicos a autora conceitua o “campo” como território: esse conceito fundamenta a análise da pesquisa, considerando o espaço rural não apenas como uma área geográfica, mas como um território social, cultural e político.

Gugelmin (2014) conceituou o “Movimento Social” como Prática de Educação do Campo, reconhecendo os movimentos sociais como agentes de transformação social e educativa no contexto rural; e “diálogo” como Princípio Educativo, inspirado principalmente nas ideias de Paulo Freire, sendo destacado como ferramenta essencial para a construção do conhecimento e da conscientização.

Em sua fundamentação teórica, Gugelmin (2014) baseou-se em autores que estabelecem relações entre educação e prática social, incluindo Caldart, Fernandes, Machado e Munarim. E destaca Paulo Freire como uma referência central para a compreensão do



diálogo como princípio educativo, contribuindo para o panorama histórico e a formulação dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

Gugelmin (2014) apresenta um panorama histórico da educação do campo no Brasil, destacando o período de 1910 a 1920 como uma fase de transição, em que a educação, anteriormente utilizada como instrumento de dominação pelos portugueses sobre os indígenas, passa a ser palco de diversas manifestações visando à transformação e reconstrução da nação brasileira. A autora também ressalta a importância da Lei nº 12.976/2013, que reforçou a necessidade de políticas educacionais para o campo.

Entre essas políticas está o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), descrito pela autora como uma iniciativa de educação do campo destinada a oferecer oportunidades aos jovens excluídos do sistema formal de ensino, integrando escolarização com qualificação social e profissional. Embora o programa não tenha alcançado plenamente os jovens do campo, as mulheres camponesas, mães e donas de casa, foram beneficiadas. Segundo depoimentos coletados pela pesquisadora, o ProJovem representou não apenas a oportunidade de acesso à escola, mas também a busca por autonomia financeira e atuação político-social (Gugelmin, 2014).

Ao analisar a implementação do ProJovem na Gleba Coqueiral, Gugelmin (2014) observa que as mulheres adultas constituíam a maioria dos participantes, enquanto os jovens preferiam o ensino regular. Isso levou à adaptação do programa, sendo chamado de “Promulher do Campo”, com um currículo que permitia às mulheres dedicarem tempo tanto aos estudos quanto às suas famílias e comunidades.

Gugelmin (2014) destaca que, apesar da curta duração, de apenas dois anos, o ProJovem proporcionou momentos de reflexão sobre diversidade, identidade e gênero, incentivando as mulheres a se reconhecerem como sujeitos coletivos na luta contra a desigualdade de gênero. Ela conclui reforçando a necessidade de fortalecer as políticas públicas para o campo e para as mulheres camponesas, que frequentemente permanecem invisíveis devido à falta de apoio e efetivação de seus direitos sociais garantidos por lei.

O artigo de Faleiro e Farias (2017) aplicou 24 questionários a mulheres com características específicas: idade superior a 30 anos, residência na zona rural ou municípios rurais, casadas, de origem afrodescendente ou branca, e com filhos. Essas mulheres eram discentes da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG-RG), ingressadas no primeiro semestre de 2014 (Faleiro; Farias, 2017, p. 836).

Os autores caracterizam seu estudo como uma pesquisa qualitativa, justificando essa escolha pela capacidade dessa abordagem de investigar e compreender os significados atribuídos por um determinado coletivo a um processo social e humano. Eles fundamentam essa decisão utilizando as contribuições de Creswell (2010).

Faleiro e Farias (2017) focam na temática das políticas educacionais para as mulheres do campo, em específico a licenciatura em educação do campo, que é parte do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Os autores descrevem como esse programa funciona, destacando a alternância entre o tempo dedicado à comunidade e o período na universidade, uma necessidade devido às responsabilidades que as pessoas que residem no campo têm com suas plantações e sustento familiar.

De acordo com Faleiro e Farias (2017), o objetivo das LEdoCs é formar educadores capazes de compreender e enfrentar as contradições sociais, culturais e econômicas vivenciadas pelos habitantes do campo, empoderando esses sujeitos para superar tais desafios. Isso é particularmente relevante para as mulheres camponesas, que frequentemente enfrentam opressão e repressão dentro da estrutura patriarcal do campo, onde são sobrecarregadas com responsabilidades domésticas e agrícolas, além de serem vítimas de violências psicológicas, morais e físicas.

Os autores, baseando-se nos resultados dos questionários aplicados, concluem que a participação na licenciatura e a inserção na universidade são fundamentais para romper com esse silenciamento imposto pelo patriarcado, proporcionando novas relações e empoderamento para as mulheres do campo. Faleiro e Farias (2017) pontuam que as licenciaturas do campo são vistas como uma política pública educacional que tem contribuído para uma nova organização social, buscando mais igualdade de gênero e de classe, e possibilitando que as mulheres camponesas se tornem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

Assim, Faleiro e Farias (2017) concluem que as políticas educacionais, especialmente as licenciaturas do campo, têm promovido o desenvolvimento político e crítico das mulheres camponesas, permitindo que elas se posicionem, participem de debates e enfrentem os desafios tanto no âmbito familiar quanto nas esferas públicas, abandonando a tradicional figura de mulher camponesa submissa e assumindo papéis de liderança e empoderamento.

Ao revisar esses estudos, é possível ter uma visão abrangente e detalhada das políticas educacionais voltadas para as mulheres do campo, destacando tanto os desafios quanto os avanços alcançados nessa área. Ao adotar diversas abordagens metodológicas, desde análises históricas até pesquisas de campo, os autores oferecem uma análise multifacetada das

condições enfrentadas pelas mulheres camponesas no acesso à educação e sua participação nos programas educacionais.

Por meio das pesquisas de Souza (2010), Valadão (2020), Gugelmin (2014) e Faleiro e Farias (2017), pode-se observar que as mulheres camponesas têm enfrentado múltiplas formas de exclusão e opressão, tanto dentro de suas comunidades quanto nas estruturas mais amplas da sociedade. As políticas públicas educacionais, embora tenham proporcionado oportunidades de acesso à educação, muitas vezes ainda não conseguem abordar completamente as complexas questões de gênero, classe e ruralidade que permeiam a vida dessas mulheres.

Apesar dos desafios encontrados, os estudos também destacam os progressos significativos alcançados. Através de programas como o Pronera e as LEdoCs, as mulheres camponesas têm encontrado espaço para adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e, mais importante, fortalecer sua voz e agência dentro de suas comunidades. Esses programas têm sido essenciais para desafiar as estruturas patriarcais e oferecer oportunidades de empoderamento e transformação social.

No entanto, é importante reconhecer que ainda há muito a ser feito. As políticas educacionais precisam ser continuamente avaliadas e adaptadas para melhor atender às necessidades específicas das mulheres camponesas, levando em consideração não apenas o acesso à educação formal, mas também o apoio necessário para superar as barreiras sociais, econômicas e culturais que enfrentam. Além disso, é fundamental garantir que essas políticas sejam implementadas de maneira eficaz e equitativa, garantindo que todas as mulheres do campo tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais que elas proporcionam. Portanto, no próximo tópico será explanado o papel do Estado para a implementação dessas políticas.

#### **2.4 O papel do Estado e das políticas sociais para mulheres camponesas**

Ao mencionar a conquista e a efetivação de alguns direitos sociais, é inevitável não relacionar com o Estado e as políticas públicas na contemporaneidade. Mas o que seria o Estado?

Na perspectiva de Max Weber (1978), o Estado é uma entidade política organizada que detém autoridade sobre um território definido e sua população. Ele exerce o poder soberano, o que significa que possui o monopólio legítimo do uso da força dentro de seu território. Para Weber, o Estado é uma forma de organização política que exerce controle sobre a sociedade e busca regular as relações de poder dentro dela.

Em contrapartida, a teoria marxista conceitua o Estado como uma instituição que reflete e serve aos interesses da classe dominante em uma sociedade capitalista. De acordo com a análise de Karl Marx e Friedrich Engels (2008), o Estado é uma ferramenta de dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2008, p. 14).

Entretanto, as teorias sobre Estado no campo marxista apresentam outras definições. Jessop (2009) apresenta as concepções de Nicos Poulantzas, conhecido por suas contribuições significativas para a teoria marxista do Estado. Entretanto, o autor deixa claro que foram contribuições e não uma completude da teoria marxista. Em sua obra *O Estado, o poder, o socialismo*, publicada em 1978, Poulantzas desenvolveu uma análise complexa e original sobre o Estado capitalista e seu papel nas sociedades contemporâneas. O autor não se conforma com a abordagem de que o Estado é um mero instrumento da classe dominante, argumentando que o Estado é um campo de lutas políticas e uma arena onde diferentes classes sociais e frações da classe dominante competem pelo poder. Nessa arena de disputas, inserem-se a luta dos grupos excluídos e a necessidade de implantação de políticas voltadas para a classe trabalhadora. Poulantzas (1978) conclui que o Estado possui certa autonomia em relação às classes sociais, embora ainda esteja enraizado nas relações de poder existentes na sociedade. Jessop (2009, p. 143) valoriza a obra de Poulantzas, em que a ideia de que o Estado é

[...] uma relação social não apenas revigorou sua interpretação mais abstrato-simples forma-analítica do tipo capitalista de Estado como também forneceu uma poderosa abordagem para lidar com as características concreto-complexas dos estados de fato existentes nas sociedades capitalistas.

Em um contexto mais atual, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), sob a perspectiva neoliberal, o Estado tem diminuído gradualmente seu compromisso com a educação pública. Nesse contexto, observa-se uma tendência de desinteresse até na implementação de um sistema educacional único, baseado em valores liberais-burgueses, que, mesmo que de forma ideológica, enfatizaria princípios como universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino.

O papel do Estado é um tema importante, a ser debatido e compreendido pela sociedade. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 130) afirmam que “É preciso definir claramente o papel do Estado e recuperar seu poder de ação em áreas que interessem a

toda a sociedade de modo que não permaneçam à mercê dos organismos financeiros internacionais e das entidades supranacionais”.

Avançando para o campo das políticas públicas, Höfling (2001, p. 39) faz uma reflexão sobre o Estado e afirma que a administração pública precisa atender e priorizar a sociedade toda, sem privilegiar os poderosos e seus interesses capitalistas, e “deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social”.

As políticas públicas, portanto, são definidas cotidianamente como importantes para todos os setores da sociedade, inclusive quando se trata da educação. Para compreender e diferenciar os conceitos de política pública e política social, serão utilizadas como base teórica as conclusões de pesquisas e análises realizadas por alguns autores que já dominam o assunto. Para Souza (2006, p. 26), política pública pode ser definida “como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

As políticas sociais, de acordo com Höfling (2001, p. 31), “[...] têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Isso permite pensar sobre como elas são peças importantes para a formação e a emancipação da mulher camponesa, assim como de toda a parcela da sociedade que luta por seus direitos sociais para reivindicar o direito de permanecer nas terras, de onde retirar o sustento de suas famílias e proporcionar o sustento à sociedade urbana.

Portanto, é fundamental perceber e evidenciar como as políticas públicas para o “campo” estão sendo priorizadas nas agendas e nas listas de prioridades do poder público, e qual a atuação que os governos têm para a proteção social no campo, pois, de acordo com Höfling (2001, p. 31):

[...] as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Atualmente, as políticas sociais para o campo têm sido pautadas pela perspectiva da agroecologia, que busca a sustentabilidade ambiental, social e econômica, e baseia-se em

práticas agrícolas sustentáveis, como o cultivo de alimentos sem o uso de agrotóxicos, a preservação da biodiversidade, o manejo adequado do solo e a valorização da cultura local.

A concepção de agroecologia, segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) (2006, p. 4), está fundamentada na “desconstrução das formas de produção que causam degradação social e ecológica, e da sua construção ou reconstrução, dentro do paradigma da sustentabilidade”.

Essa abordagem também tem sido adotada em programas governamentais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que incentiva a compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar. Essas ações geram efeitos positivos ou negativos, dependendo das ideologias e concepções de quem esteja compondo os grupos que tomam as decisões, como mostra Höfling (2001), quando afirma que os projetos de governo são implantados pelo Estado por meio dos programas de ação que têm fins específicos para cada setor da sociedade.

Höfling (2001) faz reflexões sobre as políticas sociais e as políticas educacionais com um olhar para os contextos de acordo com a formação do Estado em que elas se inserem, e como as políticas são afetadas pelo Estado capitalista, principalmente as políticas sociais.

Diante da necessidade de pensar as políticas públicas e sociais direcionadas para o campo, será traçado um contexto histórico sobre o tema, iniciando-se pelo termo “campo”. Geralmente esse termo se refere às áreas geográficas fora das áreas urbanas, que na maioria das vezes são densamente povoadas. O campo pode incluir áreas agrícolas, florestas, vilarejos, pequenas cidades e outras regiões rurais. É importante notar que o conceito de “campo” pode variar de acordo com o contexto cultural, social e econômico.

No contexto geográfico, por exemplo, em países onde a agricultura é a principal atividade econômica, o termo “campo” frequentemente se refere a áreas rurais dedicadas à produção agrícola. Em algumas regiões, especialmente nos países industrializados, “campo” pode ser associado a espaços naturais abertos, como florestas ou até mesmo parques naturais.

Todavia, em algumas culturas, o campo é valorizado como um espaço de conexão com a natureza, tranquilidade e uma forma de vida mais simples e tradicional. Já em outras, o campo pode ser associado a um modo de vida menos desenvolvido em comparação com as áreas urbanas, carregando estereótipos de rusticidade ou falta de sofisticação.

Em termos sociais, o campo pode ser visto como um lugar de forte coesão comunitária, em que as relações entre as pessoas são mais próximas e solidárias. Por outro lado, em alguns lugares, o campo pode ser associado a problemas como isolamento social, falta de acesso a serviços e oportunidades limitadas de emprego.

No contexto econômico, o termo “campo” pode representar uma fonte vital de subsistência e renda para muitas famílias que dependem da agricultura, da pecuária ou de outras atividades rurais. E, em algumas regiões, pode ser visto como economicamente desfavorecido em comparação com as áreas urbanas, com menos oportunidades de emprego e acesso limitado a recursos.

Dessa forma, o termo “campo” pode variar a depender do contexto social, cultural, geográfico e econômico em que é usado. É importante reconhecer essas nuances ao discutir questões relacionadas às áreas rurais e à vida no campo. O campo, que também é terra, é lugar de gente que trabalha, se alegra, dialoga, luta, comemora, chora, sorri, protege e também, de modo intencional ou não, faz a terra chorar por meio de práticas que não a respeitam. A terra é viva (Cruz, 2014, p. 78).

No contexto da educação, o termo “campo” se refere à Educação do Campo, que é uma abordagem educacional específica que reconhece e valoriza as especificidades das comunidades rurais. A educação do campo busca proporcionar uma educação de qualidade adaptada às necessidades e realidades dessas áreas, conectando o conteúdo do currículo escolar com as experiências de vida dos estudantes no campo. Para Caldart (2012, p. 257), “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Destarte, as políticas sociais para o campo são essenciais para garantir a melhoria da qualidade de vida dos camponeses. Historicamente, as políticas públicas voltadas para a agricultura sempre tiveram um papel relevante no desenvolvimento social e econômico do país. No entanto, nem sempre foram direcionadas de forma efetiva para atender às necessidades dos camponeses.

A história das políticas sociais para o campo perpassa séculos de luta e reivindicações por melhores condições de vida e trabalho para a população rural. Durante muito tempo, os camponeses foram vistos como uma classe inferior e explorada, sem acesso aos mesmos direitos e oportunidades que a população urbana. No entanto, ao longo do tempo, diversas políticas públicas foram criadas com o objetivo de promover a inclusão social e econômica desses trabalhadores rurais.

No Brasil, o contexto histórico das políticas sociais para o campo iniciou-se a partir da década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, que instituiu o Ministério da Agricultura e desenvolveu uma série de programas de assistência técnica, crédito e financiamento para a produção agrícola.

Segundo Bercovici (2020, p. 194):

O Governo Provisório tentou, ainda, organizar a produção agrícola estimulando a organização cooperativa como forma alternativa de combate ao latifúndio. As cooperativas também possibilitariam a organização dos trabalhadores rurais em um sistema controlado pelo Estado.

Na década de 1960, durante o governo de João Goulart, foram criados programas para a reforma agrária, com a finalidade de distribuir as terras para os camponeses sem-terra. Esse foi um período crítico, já que, com o golpe militar em 1964, as políticas para o campo sofreram um retrocesso, com o governo adotando políticas voltadas para o agronegócio. Segundo Miralha (2006, p. 156), foi nesse momento histórico que ocorreu o “pacto das elites contra a reforma agrária e opção pela modernização tecnológica da grande propriedade”.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, surgiram novas iniciativas para atender às demandas dos trabalhadores rurais. O governo criou e foi instituído, pela Lei nº 9.138, de 29 de novembro de 1995, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que ofereceu crédito e financiamento para a produção agrícola (Brasil, 1995).

Outros programas de educação e saúde foram desenvolvidos para atender às comunidades camponesas. Mais recentemente, destaca-se o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), que incentiva a compra de alimentos diretamente dos produtores rurais, garantindo, assim, a comercialização de seus produtos.

O PAA foi instituído pelo art. 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, no âmbito do Programa Fome Zero. Essa lei foi alterada pela Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011, e regulamentada por diversos decretos, estando em vigência o Decreto nº 11.476, de 6 de abril de 2023. Na cartilha de legislação sobre agricultura familiar (Brasil, 2016, p. 25) dispõe-se que o PAA “Atende por intermédio de programas sociais locais, ligados a instituições educativas ou entidades assistenciais, a exemplo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)”.

Além disso, está descrito que:

[...] não há como negar que nos últimos vinte anos houve uma verdadeira revolução quanto às políticas públicas no meio rural brasileiro favorável aos agricultores familiares, contudo, o que se tem visto são enormes desafios para sua implantação, fiscalização e sustentação (Brasil, 2016, p. 26).

Isso leva a refletir sobre a necessidade de encontrar meios que direcionem à efetivação das políticas sociais, refletindo no incentivo à escolarização com foco no alfabetamento,



formando a capacidade de autonomia das mulheres e homens campinos para lutar por melhorias em suas condições de vida no campo.

Para entender as políticas sociais de educação do campo, é preciso também compreender os conceitos da temática em questão. Para isso, utiliza-se como referência os escritos de Caldart (2012, p. 24), que descreve a escola do campo como um “[...] lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente”.

Diante dessa afirmação, as políticas educacionais para a educação do campo são essenciais para que todo o processo de formação seja realizado visando fortalecer o movimento camponês, o que nitidamente não tem acontecido, tendo em vista o fechamento de diversas escolas rurais espalhadas pelo Brasil.

Ainda se destacam o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) dentro desse contexto histórico das políticas públicas sociais, que serão detalhados a seguir, sem esquecer que os programas são instrumentos que o governo utiliza para alcançar algum resultado através das políticas públicas.

Em 1998, foi criado o Pronera, citado anteriormente, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e, a partir desse marco, muitos jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de serem alfabetizados e de continuarem os estudos. Em uma pesquisa recente, Molina, Santos e Brito (2020, p. 12) confirmam que os resultados do Pronera

[...] demonstram a robustez de uma política pública que reúne ampla capilaridade e capacidade de inserção no território nacional por meio das instituições de ensino, envolvendo os sujeitos da Reforma Agrária e organizações sociais populares historicamente alijadas do espectro mais amplo da política educacional, como foram os camponeses e quilombolas.

Porém, Molina, Santos e Brito (2020, p. 12) mostram dados comprobatórios de que o Programa sofreu ataques por parte do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) e apontam que:

Para além do desmonte dentro da estrutura estatal, outra estratégia que tem sido usada pelo bolsonarismo para a destruição do Pronera e do que ele significa em termos de democratização do direito à educação dos camponeses e quilombolas tem sido o estrangulamento do Programa pela ausência de fundos públicos que garantam sua continuidade.

Ainda sobre esses ataques à educação do campo e às condições em que ficaram os projetos que esperavam para serem efetivados, Santos (2019, p. 506) indica que:

Os efeitos imediatos dos cortes sobre a Educação do Campo já compõem dados da realidade. O PRONERA teve sua atuação paralisada, cujas perspectivas de financiamento reduziram-se à quitação de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de cem projetos já aprovados aguardando serem efetivados.

Outro programa que entra nessa lista de políticas sociais para o campo é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que no Manual de Operações é definido como

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2012, p. 4).

Um importante programa criado em 2011 foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que, segundo Santos e Silva (2016, p. 142), evidenciou a necessidade de o programa ser melhor estudado, uma vez que não corresponde ao que já vinha sendo realizado nos programas anteriores:

[...] A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. Neste contexto, identificamos ações que envolvem, por exemplo, o agronegócio na disputa por recursos públicos.

Existe uma preocupação sobre as condições de criação e os vínculos com outros programas, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que acaba direcionando os camponeses para a formação para o trabalho urbano, e, com isso, perdem força na luta por seus direitos sociais.

Portanto, é possível perceber que as políticas sociais para o campo são fundamentais para a garantia dos direitos dos camponeses, que, historicamente, foram marginalizados e tiveram pouco ou nenhum acesso às políticas públicas. Porém, como alerta Höfling (2006, p. 40), “Mais do que oferecer ‘serviços’ sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais”.

Os programas de crédito, assistência técnica, reformas agrárias, educação e saúde deram uma contribuição significativa no que concerne à inclusão social e melhorias da qualidade de vida das comunidades camponesas. Entretanto, é notório que os interesses tendem a se voltar para a classe dominante e os poucos direitos adquiridos estão se perdendo,

como no caso do grande número de desativações das escolas do e no campo. De acordo com as pesquisas de Santos e Barros (2022, p. 13):

A polarização ou nucleação de escolas rurais foi uma das alternativas adotadas pelas administrações públicas. Porém, não foi a mais adequada diante das recorrentes e históricas ausências do poder público para subsidiar as escolas em contexto amazônico, para os povos das florestas, dos campos, dos rios, dos igarapés, dos igapós, dos quilombos ou das aldeias.

Dessa forma, a decisão de fechar escolas em áreas rurais de Rondônia representa um mecanismo coercitivo que viola os direitos das crianças e dos jovens, alterando suas trajetórias educacionais sem considerar o contexto e as necessidades específicas dessa população, ao mesmo tempo que reflete uma adesão à lógica capitalista. Santos e Barros (2022) indicam que a presença predominante do agronegócio em Rondônia tem influenciado significativamente o modo de vida e as formas de trabalho, levando à diminuição da agricultura familiar no campo.

Esse deslocamento da população rural para as áreas urbanas, de acordo com Maciel (2021), ocorre justamente pela falta de políticas públicas específicas para as escolas rurais, o que tem contribuído significativamente para o fechamento de várias instituições de ensino voltadas para os camponeses, como no caso da escola fechada no acampamento Che Guevara.

## **2.5 O acampamento Che Guevara: contextualização da formação e a realidade**

### **existencial dos camponeses e camponesas em Alto Alegre dos Parecis, Rondônia**

O acampamento Che Guevara foi organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).<sup>2</sup> Segundo Maciel (2021), quando começou a ser ocupado, no dia 7 de setembro de 1997, contava com aproximadamente 270 famílias em busca de um lugar para sobreviver. Na pesquisa realizada por Abdias (2022, p. 47), o autor detalha a localização exata do acampamento Che Guevara:

[...] está localizado nas extremidades da Linha P. 70, com a Linha P. 80, entre a Linha P. 34 a Oeste e Linha P. 30 a Leste, lado Sul da cidade de Alto Alegre dos Parecis – RO, para quem segue na BR 410 da rodovia que interliga os municípios de Rolim de Moura à Alto Alegre dos Parecis-RO.

O território ocupado pelos trabalhadores e trabalhadoras está localizado no município de Alto Alegre dos Parecis, que fica a 535,7 quilômetros da capital Porto Velho, no estado de

---

<sup>2</sup> Segundo Souza (2011, p. 51): “Entre 1985 e 1989, foi gerado o MST no estado de Rondônia. E, nesse período, uma imensa quantidade de camponeses que havia migrado para a fronteira rondoniense foi congregada em uma luta consciente pela terra”.

Rondônia, situado na Zona da Mata Rondoniense, município com aproximadamente 17 mil habitantes, como demonstrado no mapa a seguir:

Figura 1 – Distância entre Porto Velho e Alto Alegre dos Parecis, Rondônia



Fonte: Google Maps, 2024.

Nas imagens a seguir estão retratadas as construções dos barracos do acampamento Che Guevara no ano de 1997.

Figuras 2 e 3 – O acampamento Che Guevara em construção



Fonte: Acervo do acampamento Che Guevara (MST, 2024).

Os trabalhadores que ocuparam, plantaram, cultivaram, deram vida a um amontoado de terras inutilizadas e hoje vivem nesse território em que levantaram seus acampamentos ainda lutam pelo direito de não serem despejados, e representam exatamente o que está exposto no pensamento de Santos (2009, p. 8): “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Todavia, esse mesmo território vive sendo ameaçado por poucas mãos que querem tomá-lo para torná-lo novamente um infinito de capim ou soja, que resultará em dinheiro

apenas para os cofres de poucos. Por essa razão, para compreensão de como acontece essa correlação entre território e dinheiro, novamente se recorre a Santos (2009, p. 13), que explica que

Território e dinheiro se correlacionam. Primeiro, o território rege o dinheiro. Após, e progressivamente, a relação se inverte, o dinheiro rege o território. A troca é a mediação histórica da relação e da inversão. Por intermédio da troca, o dinheiro, e então o território, se faz informação e regulação. Com a criação do Estado territorial (o Estado nacional), o dinheiro vira dinheiro nacional e se internacionaliza. Até que vira dinheiro global, o fluido dos fluidos, o tirano despótico e cruel sustentado na velocidade da circulação e na técnica informacional dos dias de hoje.

A sede do acampamento, local em que as aulas do projeto de extensão atendem as camponesas, fica a 53,9 quilômetros de distância do *campus* da UNIR de Rolim de Moura, onde são planejadas as atividades referentes às ações da extensão.

Figura 4 – Distância entre Rolim de Moura e Alto Alegre dos Parecis



Fonte: Google Maps, 2024.

O terceiro mapa é uma forma de perceber de maneira mais clara a localização de Alto Alegre dos Parecis e os demais municípios da Zona da Mata.

Figura 5 – Zona da Mata Rondoniense<sup>3</sup>



**Fonte:** Cartilha zoneamento Rondônia. Notas de estudo de Engenharia Biológica (UNIR).

Os municípios do estado de Rondônia são relativamente novos, pois foi no final da década de 1970 e início da década de 1980 que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) começou a colonização dessas terras.

A região foi povoada por migrantes vindos das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul em busca de conseguir um lugar para melhorar de vida, conquistar um pedaço de terra para trabalhar e formar suas famílias. A obra *Cacaios e sonhos: as histórias dos narradores do Vale do Guaporé*, de Santos Silva et al. (2017), mostra como o estado foi povoado; a autora e os colaboradores da pesquisa fazem isso através das vozes de muitas das famílias que foram para Rondônia e fazem parte da história de resistência e resiliência do povo rondoniense. Santos Silva et al. (2017, p. 179) relatam que:

OS ENCONTROS COM OS NARRADORES<sup>4</sup> do Vale do Guaporé e os registros das narrativas das histórias de vida desses personagens, que fizeram parte do processo de ocupação do Estado de Rondônia, nos permitiram compreender a gênese desse espaço geográfico, constituído por meio do trabalho, da coragem e da perseverança de nordestinos e sulistas, gente simples e ordeira, homens e mulheres que carregam sonhos e os transformam em realidade.

As autoras ajudam a compreender a formação do estado de Rondônia e o processo de ocupação do território rondoniense. Através das narrativas dos rondonienses, pode-se vislumbrar a dinâmica e os desafios enfrentados pelos pioneiros, que contribuíram para a construção dessa região.

<sup>3</sup> A zona da Mata Rondoniense é composta por sete municípios: Alta Floresta, Alto Alegre dos Parecis, Castanheiras, Novo Horizonte, Nova Brasilândia, Rolim de Moura e Santa Luzia D'Oeste.

<sup>4</sup> Na obra, esses primeiros escritos estão em destaque com letra maiúscula.

Ao destacar o papel fundamental do trabalho, da coragem e da perseverança dos nordestinos e sulistas, Santos Silva et al. (2017) permitem compreender não apenas a história da ocupação territorial, mas também a essência e a identidade cultural do povo de Rondônia, esse povo que chegou no estado em busca do sonhado pedaço de terra, estando entre eles os trabalhadores sem-terra que lutam por seus direitos.

A imagem que acompanha o texto mostra um momento significativo da ocupação do acampamento.

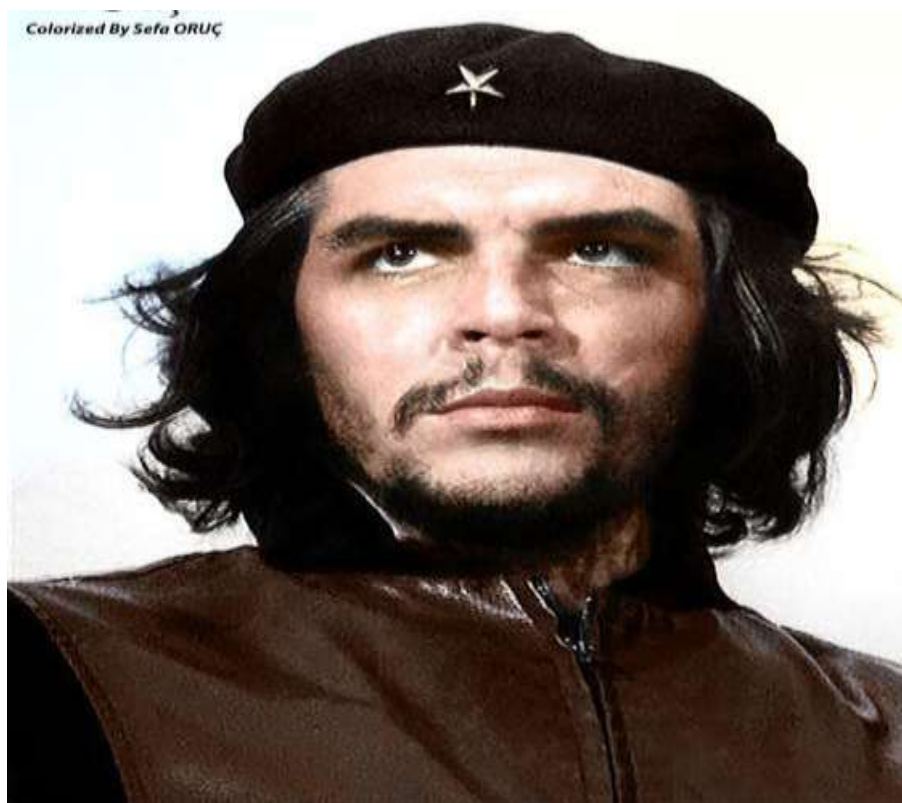
Figura 6 – Ocupação do acampamento Che Guevara. Homens, mulheres e crianças reunidos na luta pelo direito à terra (1997)



Fonte: Arquivo pessoal de Luciana, camponesa residente do acampamento Che Guevara, Alto Alegre dos Parecis.

Assim como os demais acampamentos e assentamentos agrários, que recebem o nome de homens e mulheres que dedicaram suas vidas às lutas em defesa dos oprimidos pelo sistema capitalista, o acampamento Che Guevara recebe esse nome em homenagem a Ernesto Guevara de la Serna, mais conhecido como Che Guevara, o revolucionário cubano marxista. Para Besancenot (2009, p. 100), “Che Guevara é uma das principais referências políticas do MST e uma fonte de inspiração da ‘mística’ do movimento”. Muitos de seus seguidores acabaram morrendo ao se engajar nas lutas pela causa da justiça social contra os latifundiários.

Figura 7 – Rosto de Ernesto Che Guevara



Fonte: Página do Designer Gráfico Sefa Oruç.<sup>5</sup>

Che Guevara valorizava o lugar político do campesinato. Dessa forma, os camponeses, ao se unirem em luta pelo direito a viver nas terras em que estavam acampados, decidiram por esse nome para o acampamento.

Besancenot (2009, p. 7) descreve Che Guevara como “Adversário irreconciliável do imperialismo – máquina de esmagar os povos – e do capitalismo – sistema intrinsecamente perverso”. Essa perversidade é latente na vida dos camponeses do acampamento Che Guevara em Alto Alegre, que vivem o constante medo de serem obrigados a deixar suas casas e seus plantios, se a ordem de desapropriação for consolidada antes da realização do sonho de terem a posse das terras por meio da estabilização do acampamento em assentamento agrário.

Nesse contexto, falar sobre a alfabetização e letramento das trabalhadoras camponesas do acampamento Che Guevara sugere a discussão de como foi e estão sendo efetivadas as lutas pela terra em que vivem e que ainda não passou da condição de acampamento para assentamento. Essa é a maior expectativa de todas as famílias residentes na região. Portanto, busca-se também compreender como se organizam em direção à luta pelos direitos sociais das mulheres camponesas e da comunidade. Entende-se que é importante ressaltar a diferença

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/184628041@N03/>. Acesso em: 1º abr. 2024.



entre *acampamento* e *assentamento* agrário, considerando que os dois termos estão ligados ao MST.

Acampamento é o espaço de luta e conquista pelo direito à terra a partir do movimento social que acontece nesse espaço. Os acampamentos agrários são provisórios até que os trabalhadores, de acordo com a legislação, conquistem o direito à posse das terras onde estão passando de acampados para assentados.

O assentamento de reforma agrária é constituído a partir da decisão do Incra, uma autarquia federal da Administração Pública brasileira. Ao Incra é direcionada a responsabilidade de instalar as famílias de camponeses, agricultores ou trabalhadores rurais que sofrem com a desigualdade social, sem ter condições de comprar um imóvel no campo.

Segundo Figueiredo e Pinto (2014, p. 563),

O assentamento é considerado tanto por estudiosos da área quanto pelo próprio movimento social como um momento da luta diferenciado do acampamento, posto que o assentamento dos trabalhadores é um indicador de que a terra já foi “conquistada”, e começa-se a organizar uma nova comunidade.

Os assentamentos são resultado da luta e resistência dedicada pelos trabalhadores que, através dos movimentos sociais, como o MST, pressionam bravamente o Estado em busca das políticas públicas governamentais para que os reconheçam e os legitimem.

Porém, no caso do acampamento Che Guevara, foco desta pesquisa, os trabalhadores ainda estão esperando pelo documento que regularize suas terras enquanto assentamento. Até o momento, muitas lutas e ameaças de despejos têm acontecido, e muitas famílias acabaram não suportando tamanha pressão no decorrer de todos esses anos. Abdias (2022, p. 65) aponta os percentuais de famílias que estão vivendo no acampamento:

Das famílias que ocuparam o latifúndio Fazenda Morimoto, em finais dos anos de 1990, permanecem um total de 60% (sessenta por cento) na luta pela conquista da terra no Acampamento Che Guevara, 13% (treze por cento) chegaram há aproximadamente 20 (vinte) anos, 20% (vinte por cento) há 15 (quinze) anos e 7% (sete por cento) vivem há menos de 10 (dez) anos no Acampamento em pesquisa.

Esses dados mostram que os trabalhadores que precisam sobreviver dos frutos da terra, onde formaram famílias, criaram e criam seus filhos, além de desenvolverem relações sociais e afetivas, devem ter muita coragem e determinação para resistir por tanto tempo na incerteza se irão acordar com a notícia de posse da terra ou com o ataque por parte daqueles que estão em busca de expulsá-los do lugar onde vivem, plantam e cultivam para o sustento de suas famílias e para abastecer a comunidade de Alto Alegre dos Parecis e região.

As terras ocupadas pelos camponeses trata-se das fazendas das quais os Morimoto alegam serem donos, que são a Fazenda Santo Antônio, a Fazenda Rio Branco, a Fazenda Castilho e a Fazenda Sol Nascente. O pedido de intervenção federal foi feito por Ruth Megumi Morimoto e outros, no ano de 1998, para a desocupação daquelas terras. Questionaram novamente em 2004, que está em aberto, já que alegam que obtiveram o parecer positivo de reintegração de posse e que a ordem judicial de retirar as famílias não foi cumprida.

Dessa forma, as famílias residentes no acampamento vivem em situação de insegurança todos os dias. No caso das lutas pela terra, estão os que precisam de um lugar para morar e sustentar suas famílias. Sabe-se que as terras ocupadas pelos camponeses pobres em todos os assentamentos e acampamentos do Brasil são terras tomadas por grandes fazendeiros e que acabam ficando improdutivas, pois eles apenas as contemplam como forma de acúmulo de riquezas. O MST (2022) explica que:

Para entender a diferença entre ocupação e invasão, é necessário partir do conceito do uso social da terra. Uma área que não vêm sendo utilizada para a finalidade para qual foi criada, como uma fazenda que encerrou suas atividades de plantio, ou que possui irregularidades em relação ao trabalho, descumpra essa função da propriedade, tornando-se um local ocioso.

No ano de 2024, o acampamento Che Guevara completa 28 anos de lutas e resistências, conquistas e perdas, mas os moradores não se deixam abater. No artigo de Maciel (2021, p. 13), os residentes do Che Guevara relatam que:

Durante os vinte e quatro anos, que completaremos neste ano de 2021, as ameaças de despejos não param, mas nós continuamos todos juntos, lutando e resistindo com a esperança de que dias melhores virão. Tivemos algumas perdas de 13 companheiros durante esses anos, alguns desistiram da luta pelo desânimo de continuar, outros morreram, mas todos deixaram suas marcas e contribuições.

Ainda de acordo com Maciel (2021, p. 8), o acampamento Che Guevara passou a ser organizado por setor, para que facilitasse a conquista de seus direitos, e dessa forma foram divididos e organizados em equipes: “[...] equipe de limpeza, produção, alimentação, educação, finanças, segurança, cultura e saúde”.

Por meio da organização do setor da educação, com muita luta e resistência, foi possível levar uma escola para o acampamento, porém Maciel (2021, p. 9) aponta que, “Para os acampados, manter a escola no Acampamento era muito importante, mas no ano de 2007 a escola do Acampamento foi fechada e isso trouxe muita tristeza para todos”.

Ainda de acordo com Maciel (2021), atualmente não existe escola no campo para receber os alunos de nenhuma etapa do ensino básico. Com o fechamento da escola no

acampamento Che Guevara, as crianças se deslocam até as escolas da cidade para conseguir estudar.

Corroborando o que diz a autora, Abdias (2022, p. 64) aponta que:

No que se refere ao nível de escolaridade foi pesquisado por faixa etária, as pessoas acima de 50 (cinquenta) anos, 13% (treze por cento) não tiveram acesso a escola, 13% (treze por cento) iniciaram, mas não concluíram as séries iniciais e apenas 33% (trinta e três por cento) nesta faixa etária acima citada, concluíram segundo informações coletadas as séries iniciais.

Percebe-se que não é coerente desvincular os problemas educacionais das lutas pela terra. Dessa forma, fica evidente que a persistência em retirar as escolas do campo e para os povos do campo é uma forma de impulsionar os camponeses a abandonar o campo em busca de escolarização para os filhos nos centros urbanos. Abdias (2022, p. 65) verificou que, no acampamento Che Guevara, “67% (sessenta e sete por cento) das pessoas participantes têm filhos menores de idade e deste percentual, 60% (sessenta por cento) dos filhos menores que são acampados, estudam em escolas urbanas”. Nota-se que não são os alunos que buscam as escolas na cidade, na realidade, é uma imposição devido às ações contra o povo do campo que tem se agravado com o fechamento das escolas dos territórios rurais.

Abdias (2022, p. 97) faz uma reflexão sobre o papel da educação do campo e sua importância para os camponeses do acampamento Che Guevara:

[...] luta por uma educação do campo não é um projeto isolado, deve ser compreendido como uma ferramenta de conquista e permanência na terra, que ao fazer uma conexão entre conhecimento científico e saberes populares, consolida a proposta de manter as famílias no campo, fortalecendo a aliança entre campo e cidade.

O cenário que se perpetua por muitos anos no contexto educacional e principalmente quando se trata da educação do campo, que historicamente é marginalizada e estereotipada pelas classes dominantes, é o descumprimento do que está nas letras da lei, o que não é uma novidade, mas fica evidente com relação ao que foi tratado na pesquisa de Abdias (2022), que, em sua análise, concluiu que o previsto na LDB não está sendo cumprido pelo Estado.

O quantitativo de uma população de 300 famílias residentes na localidade significa um número bem elevado de crianças e jovens que precisam se deslocar por longas distâncias de ônibus para estudar. Nesse sentido, Hage (2008, p. 9) afirma que:

[...] a presença da escola na comunidade se constitui num forte elemento de afirmação dos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência; como também, um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de melhor compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem,

tendo em vista, a compreensão da educação como direito das populações do campo e dever do Estado.

Destarte, os camponeses e camponesas do acampamento Che Guevara têm o direito garantido por lei e estão respaldados no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que no art. 1º dispõe que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

Com essas afirmações sobre a realidade dos camponeses acampados, Caldart (2012, p. 187) aponta que “A violência histórica e estrutural do capital, agora exponenciada em seu apogeu imperialista, segue encontrando o parapeito camponês, que resiste criando e recriando-se culturalmente”. Um exemplo é a formação do acampamento Che Guevara e a sua resistência.

A decisão de fechar escolas em áreas rurais de Rondônia parece ser motivada por uma variedade de interesses. Santos e Barros (2022, p. 3) apontam que uma das razões se refere à “[...] contenção de gastos públicos e a escolha de um projeto político em consonância com a classe hegemônica, o que prejudica a população camponesa no âmbito dos direitos sociais”.

A foto a seguir é de 2005 e retrata a primeira tentativa de despejo com apoio policial realizado contra os trabalhadores acampados. Na imagem, pode-se observar um número bem expressivo de crianças que estavam em meio a esses conflitos. Os camponeses e suas famílias foram obrigados a sair de seus barracos, mas retornaram dias depois.

Figura 8 – Despejo das famílias do acampamento Che Guevara no ano de 2005



Fonte: MST, 2020.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2020/10/13/em-roraima-acampamento-che-guevara-abastece-cidade-com-alimentos-da-reforma-agraria/>.

Com base nessas histórias em curso, torna-se ainda mais evidente a necessidade urgente de uma articulação eficaz de políticas públicas que proporcionem condições para melhorar a qualidade de vida das camponesas e camponeses acampados e assentados, bem como de outros grupos que continuam a sofrer com o descaso do Estado. Este, muitas vezes, negligencia os danos que podem ser causados aos habitantes dos territórios rurais.

Portanto, para promover uma transformação social em favor da classe trabalhadora do campo, é crucial reconhecer que a educação é um direito social fundamental. Ela desempenha papel essencial na garantia da dignidade e no fortalecimento desses povos, que há tanto tempo lutam para sair da invisibilidade imposta, visto que não são considerados prioridade pelas autoridades públicas.

### 3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para dar conta da perspectiva teórica da pesquisa, seguiu-se as orientações do materialismo histórico-dialético como enfoque teórico-metodológico. Na obra de Paulo Netto (2011, p. 31), o autor aponta que, para Marx e Engels,

[...] o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações.

Diante da adoção desse enfoque teórico-metodológico, foi possível realizar uma investigação profunda sobre como o projeto de extensão foi idealizado e sua atuação diante da realidade das mulheres camponesas no acampamento Che Guevara. Ao comparar esses resultados com as orientações das políticas públicas de extensão, pode-se perceber os desafios e as possibilidades de transformação social por meio da educação.

A partir das reflexões de autores como Paulo Netto (2011) e Frigotto (2010), compreende-se a dialética como um processo dinâmico de apreensão e transformação da realidade social. O método materialista histórico-dialético nos conduziu a uma análise profunda das contradições e das leis que estruturam o fenômeno pesquisado. Essa abordagem permitiu não apenas compreender o objeto de estudo, mas também refletir criticamente sobre as condições sociais e históricas que o permeiam.

Portanto, ao expor os resultados da pesquisa, compreende-se concretamente a dialética como um movimento de superação do abstrato ao concreto, em que o pesquisador desempenha papel fundamental na construção do conhecimento. Cada etapa do processo de investigação nos desafiou a recolher a matéria em suas múltiplas dimensões, apreendendo o específico e o global, e as contradições que estruturam o fenômeno estudado. Assim, a pesquisa se configura como um processo dinâmico e transformador, capaz de gerar novos conhecimentos e contribuir para a compreensão e transformação da realidade social.

#### 3.1 Procedimentos metodológicos

Este estudo se configura em uma pesquisa documental, que, para Gil (2002), proporciona a vantagem de não ter a necessidade de interagir com os sujeitos da pesquisa, uma vez que as informações necessárias estão registradas em diversos documentos. Na concepção de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13):

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos

objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação.

Dessa forma, Gil (2022, p. 46) afirma que “[...] os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Sugere, ainda, que é importante reconhecer que algumas pesquisas que se baseiam em documentos não necessariamente oferecem respostas conclusivas para um problema.

Em vez disso, elas são valiosas por fornecerem uma perspectiva mais ampla sobre o problema em questão ou por sugerirem hipóteses que podem ser testadas e verificadas por meio de outras abordagens ou métodos de pesquisa. Em suma, tais pesquisas não encerram a investigação, mas servem como ponto de partida para uma compreensão mais profunda ou para o desenvolvimento de novas investigações. É possível apresentar um quadro geral do tema e indicar futuras possibilidades de aprofundamento, que possam apreender o fenômeno considerando outras dimensões, a partir de técnicas como a observação e as entrevistas.

Esse modelo de pesquisa apresenta materiais que podem ser utilizados, e Gil (2002, p. 88) destaca alguns deles: “[...] fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos”. No caso deste estudo, um dos pontos investigados foi o processo de idealização e implantação e se o projeto está alinhado a propostas de formação para a transformação da realidade na comunidade camponesa.

Alguns estudiosos afirmam que pesquisa documental e pesquisa bibliográfica são conceitos intercambiáveis. Para esclarecer essas questões, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) explicam que:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

De acordo com essas informações, pode-se compreender que este trabalho está firmado nas duas naturezas de pesquisa, pois, em um primeiro momento, recorreu-se ao levantamento bibliográfico para entender o objeto de estudo e, em seguida, dedicou-se ao estudo e análise dos documentos que norteiam a execução das atividades de alfabetização e letramento no acampamento Che Guevara com as mulheres camponesas.

Portanto, os documentos foram identificados como materiais que não receberam tratamento analítico, dessa forma, utilizou-se a análise documental como instrumento de

pesquisa. Todavia, fez-se uso da revisão bibliográfica no que se refere aos aportes literários, como livros, artigos de periódicos, registros históricos, teses e dissertações referenciadas no texto.

Dessa forma, os documentos e materiais que foram disponibilizados pelo projeto para comparações e análises foram os relatórios das atividades realizadas no projeto de extensão. Também serão utilizados os relatórios das aulas, planos de aulas dos educadores, lista de presença para que se confirme a assiduidade das camponesas nas aulas, *slides* com conteúdos usados nas mediações pedagógicas, registro dos cadernos com textos produzidos pelas educandas e imagens fotográficas dos momentos das aulas. Essas imagens não representaram riscos à identidade das alfaletandadas. Teve-se, ainda, acesso às transcrições dos círculos dialógicos realizados pela equipe do projeto de extensão com as alfabetizandas para analisar como as camponesas alfabetizandas avaliaram a importância do projeto em suas formações.

Um dos principais documentos utilizados para entender como o projeto está sendo conduzido se trata da proposta de elaboração do projeto definida como plano piloto. O pré-projeto foi elaborado para ser aprovado pelos departamentos responsáveis. Pode-se perceber que houve atualizações durante o período de execução do projeto, que também serão disponibilizadas para a investigação.

Os documentos do projeto, bem como os demais materiais utilizados nas análises, foram disponibilizados pela coordenadora do projeto, e essas informações também estão disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UNIR. É nessa opção que se encontram detalhes sobre como está sendo executado e avaliado, bem como o quantitativo de colaboradores e alfabetizandos membros e participantes do projeto.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, conforme definida por Minayo (2010), como sendo o método que se aplica ao estudo das histórias, relações, representações, crenças, percepções e opiniões, que são produtos das interpretações que os seres humanos fazem sobre suas próprias vidas. Essa escolha metodológica permitiu uma aproximação significativa com o contexto existencial das alfabetizandas, possibilitando compreender como o projeto de extensão as beneficia de acordo com suas realidades específicas.

Ao nos depararmos com o objeto de estudo, somos confrontados com a realidade de tantas pessoas adultas e crianças, mulheres e homens, pertencentes às classes trabalhadoras, que são peças fundamentais da sociedade, mas vivem como espectros invisíveis. Dessa forma, ao tomar conhecimento de um projeto de extensão que estava em elaboração e execução para trabalhar a alfabetização e o letramento de pessoas adultas em um território rural, que se



tratava dos moradores do acampamento Che Guevara em Alto Alegre dos Parecis, esse cenário nos instiga a direcionar nosso olhar para essa ação.

A turma de alfaetrandas é composta apenas por mulheres camponesas, que sobrevivem da força de seu trabalho, lutam pelo direito à posse da terra, participam ativamente dos movimentos sociais, porém ainda enfrentam os desafios do analfabetismo no Brasil. Portanto, esta pesquisa não pode ser encarada como algo trivial.

Nesse sentido, baseou-se ainda em Bogdan e Biklen (1994), apontando que a abordagem da investigação qualitativa demanda que o mundo seja examinado sob a perspectiva de que nada é trivial, e que cada elemento tem o potencial de fornecer pistas valiosas para uma compreensão mais profunda do objeto de estudo. Essa visão reforça a importância de analisar minuciosamente como o projeto de extensão objetiva contribuir com as experiências em letramento das mulheres camponesas, para que essa ação possa apresentar resultados que estejam de acordo com a política de curricularização da Universidade Federal de Rondônia.

A pesquisa teve início com a análise aprofundada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concentrando-se nas políticas públicas voltadas para a educação rural e as mulheres camponesas. Baseou-se nas concepções de Paulo Freire (1996), que liderou o Programa Nacional de Alfabetização, um projeto voltado para o ensino de adultos que se destacou por sua ênfase na conscientização política. Freire defendia que compreender as estruturas sociais e políticas possibilitaria às pessoas melhorarem suas vidas e comunidades.

Como técnica de pesquisa, realizou-se o levantamento nas plataformas digitais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google acadêmico, banco de dados da Capes, Scielo e repositórios de instituições que disponibilizam conteúdos de qualidade e seguros, além de obras bibliográficas dentro da temática. Esse primeiro passo foi definido como fase exploratória da pesquisa e o levantamento de dados foi feito por meio da seleção de teses, dissertações, artigos e livros.

Diante do levantamento teórico sobre a EJA, buscou-se pautar em alguns autores que fazem uma contextualização histórica e dialogam com realidades contemporâneas. Para enriquecer a pesquisa, foram consideradas as reflexões de Braga (2023) sobre a EJA, destacando os grupos frequentemente excluídos do acesso à educação formal. Schwartz (2012) também contribuiu com este estudo, ao abordar a história de marginalização e exclusão das políticas públicas em relação à EJA, ressaltando os desafios enfrentados na busca pela igualdade de acesso à educação. Além disso, incorporou-se as ideias de Vasques

(2019), que discorreu sobre a importância de estratégias educacionais que promovam uma maior interação entre alunos e professores.

A pesquisa também se baseou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que garante o direito dos jovens e adultos à educação básica. Esse arcabouço legal foi crucial para orientar a investigação e fundamentar as conclusões sobre os direitos educacionais dessa população. Além de outros autores e legislações que são explicitadas no decorrer do texto.

Dessa forma, o objetivo foi o de integrar teorias acadêmicas, reflexões de especialistas e bases legais, proporcionando uma análise abrangente e fundamentada sobre a educação de jovens e adultos e seu papel na promoção da igualdade de acesso à educação no contexto brasileiro.

Entende-se que, para iniciar uma pesquisa científica, é fundamental que o pesquisador esteja familiarizado com o contexto em que os sujeitos vivem e como são impactados pelas políticas sociais que os afetam. Neste estudo, o foco está na educação e no direito à alfabetização e ao letramento na fase adulta, em especial as mulheres camponesas.

Após uma extensa pesquisa iniciada em 2022, observou-se que muitos dos estudos analisados não abordavam diretamente o objetivo deste trabalho. Para realizar esse estudo com reflexões e análises sobre as Políticas Públicas Educacionais para as mulheres camponesas e como têm se efetivado e contribuído para a formação crítica e autônoma delas, buscou-se referenciais que possibilitassem essa ação, portanto, foi feito o levantamento inicial das pesquisas nas plataformas que disponibilizaram estudos já realizados dentro da temática.

Para seleção dos trabalhos, foram utilizados os descritores “Políticas públicas educacionais AND mulheres camponesas”, “mulheres camponesas AND educação do campo”. O presente artigo utilizou como percursos metodológicos de investigação as plataformas BDTB, Capes, Scielo, Google Acadêmico e Repositórios dos diversos Programas de Pós-Graduação em Educação que disponibilizam materiais científicos para embasar teórica e metodologicamente a trajetória de pesquisa.

Portanto, utilizou-se os descritores e operadores booleanos, sendo o mais usado o “AND”, para que as buscas se limitassem a pesquisas com foco nas políticas públicas educacionais para as mulheres camponesas acampadas.

Essa busca gerou muitos resultados, pois os descritores em separado direcionam para textos de diversas áreas e com foco que foge ao propósito deste estudo, que é perceber como as mulheres camponesas, em especial as acampadas, estão sendo contempladas pelas políticas educacionais disponíveis, mesmo refinando por área e data entre os anos de 2017 e 2022.

A busca teve início pelo Google Acadêmico, com os descritores “Políticas públicas educacionais AND mulheres camponesas”, e o resultado foi de aproximadamente 22.500 trabalhos; limitados ao período de 2018 a 2022, o resultado foi de 86 artigos disponíveis.

Porém, ao analisar os resumos, percebeu-se que novamente os trabalhos não se aproximavam do objetivo das buscas. Ainda, ao realizar a busca na BDTD com os descritores “Políticas públicas educacionais AND mulheres camponesas”, o resultado foi de duas teses, e as duas também não versavam com o objetivo da busca. Os trabalhos selecionados e analisados neste estudo foram encontrados através da busca geral do Google, com os mesmos descritores. A partir das leituras e análises dos resumos dos trabalhos encontrados com os descritores mencionados, foram selecionados os que poderiam contribuir com este estudo, sendo uma tese, duas dissertações e um artigo, expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Panorama das pesquisas sobre educação do campo e políticas públicas para mulheres camponesas: uma análise das produções acadêmicas

<b>Tipo de produção Plataforma de buscas</b>	<b>Título</b>	<b>Autor e Ano</b>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) <b>Tese</b>	Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990	MARILSA, Miranda de Souza (2010)
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES <b>Dissertação</b>	Mulheres camponesas: construindo resistências através do programa nacional de educação na reforma agrária	VALADÃO, Franciele Aparecida (2020)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) <b>Dissertação</b>	Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa ProJovem	GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo (2014)
Scielo <b>Artigo</b>	Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas	FALEIRO, Wender e FARIAS, Magno Nunes (2017)

Fonte: Elaboração da autora.

Após revisar as abordagens metodológicas adotadas nos estudos sobre políticas educacionais para mulheres do campo, refletiu-se sobre como os autores avaliam as políticas públicas voltadas para essa parcela da população. Nesse sentido, observou-se as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas empregadas pelos pesquisadores para analisar a eficácia e o impacto dessas políticas.

A partir dessas reflexões, fica evidente a vulnerabilidade das mulheres do campo diante da cultura patriarcal, o que continua sendo um problema significativo no Brasil. Esse cenário destaca a necessidade urgente de priorizar o desenvolvimento educacional voltado para essas mulheres. Para que as políticas públicas possam ser eficazes, os representantes governamentais precisam estar cientes dessa realidade, sendo fundamental realizar pesquisas e estudos nessa área. Portanto, entende-se que as pesquisas empíricas realizadas representam passos importantes rumo à visibilidade que as mulheres e as comunidades camponesas necessitam.

Portanto, defende-se que esta pesquisa possui relevância dentro dessa temática, já que se abordará como a extensão universitária com o projeto de extensão realizado no acampamento Che Guevara em Alto Alegre dos Parecis, em Rondônia, com mulheres camponesas em fase de alfabetização, está se articulando para contribuir com novas reflexões e ações em direção à transformação da realidade dessa parcela da sociedade.

Destarte, para se aprofundar sobre a extensão universitária e a curricularização da extensão, foi realizado um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes utilizando o descritor “Curricularização da extensão Universitária”. A partir dessa busca, obteve-se um resultado de 48 pesquisas que versam sobre a temática. No quadro a seguir constam os trabalhos que colaboraram com nossa pesquisa:

Quadro 2 – Teses e dissertações da Capes: sobre a curricularização da extensão

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária	SERVA, Fernanda Mesquita	2020
A curricularização da extensão e os desafios para a formação docente	MORAES, Natália Ávila	2021

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda sobre a temática da extensão universitária, para reforçar os embasamentos teóricos, realizou-se uma busca nos periódicos da Capes utilizando o descritor “Curricularização da extensão universitária”, o que resultou em 73 artigos entre 2011 e 2023. Ao refinar por ano de publicação, optou-se por selecionar trabalhos de 2018 a 2023, diminuindo o número para 71 artigos. Após a leitura dos resumos, foram descartados os que não versavam com os objetivos e selecionados os que poderiam contribuir teoricamente para esta pesquisa, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Artigos dos periódicos da Capes

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora	BEZERRA, A. N. S.; SOUSA, F. M. L. de; COLARES, A. A.	2022
Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do fórum nacional de extensão das universidades comunitárias – ForExt e a definição de diretrizes nacionais	STEIGLEDER L.; ZUCCHETTI, D.; MARTINS, R.	2019
A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade	MIGUEL, J. C.	2023

Fonte: Elaboração da autora.

Após destacar os trabalhos relevantes sobre a temática da extensão universitária, contextualizou-se o significado dessas pesquisas e o impacto que elas têm no cenário educacional brasileiro, de acordo com os estudos dos autores em foco.

Procurou-se fundamentar a pesquisa não apenas em dados acadêmicos, mas também em conhecimentos enraizados na vivência e na participação ativa dos membros da comunidade. Essa abordagem multidimensional e colaborativa é essencial para garantir uma compreensão completa e respeitosa do contexto histórico e geográfico do acampamento Che Guevara.

Nesse contexto, ao iniciar a pesquisa sobre o acampamento Che Guevara, foram encontrados valiosos recursos nos repositórios da UNIR. Dentre eles, destacam-se duas pesquisas que foram cruciais para essa investigação.

Quadro 4 – Pesquisas realizadas por pesquisadores do acampamento Che Guevara

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
O acampamento Che Guevara de Alto Alegre dos Parecis-RO: um olhar sobre o modo de vida camponês e a ciência da natureza	ABDIAS, Marcílio Alves	2022
Experiências e práticas de saúde popular no acampamento Che Guevara em Rondônia	MACIEL, Patrícia Spina	2021

Fonte: Elaboração da autora.

Além de ter como base fontes acadêmicas, também se buscou enriquecer a compreensão do tema por meio do levantamento de imagens e informações disponíveis nos acervos pessoais dos residentes do acampamento. Esses registros oferecem uma perspectiva única e pessoal sobre os estágios iniciais de formação do acampamento e as contínuas lutas pela justiça e pela terra.

Portanto, torna-se evidente a importância do envolvimento profundo com a realidade do objeto de pesquisa desde o início, compreendendo não apenas a organização do acampamento Che Guevara, mas também os modos de vida e os sistemas educacionais presentes. Essa imersão inicial é crucial para desenvolver uma compreensão abrangente e contextualizada do ambiente em estudo.

Toda essa construção do embasamento teórico, recorrendo a diversos materiais e momentos históricos, é extremamente importante para uma análise mais segura. Frigotto (2010) dispõe que para desenvolver um processo de conhecimento dinâmico e abrangente é essencial voltar regularmente à teoria, reavaliando e ajustando as categorias de análise conforme se avança na pesquisa.

Em outras palavras, é preciso sempre reexaminar as ideias fundamentais e refinar a compreensão conforme se adquirem novas informações durante o processo de investigação. Isso garante que a abordagem de pesquisa seja flexível e se adapte às complexidades do objeto de estudo, permitindo uma compreensão mais profunda e precisa dos fenômenos em questão.

Portanto, com base na metodologia aqui apresentada, este estudo visa oferecer uma contribuição significativa para a comunidade acadêmica, servindo como fonte de referência para pesquisas futuras e promovendo o desenvolvimento de abordagens inovadoras na educação de jovens e adultos, mesmo que esteja direcionado às mulheres camponesas que residem no acampamento. É importante destacar que essas mulheres muitas vezes permanecem ainda mais marginalizadas perante o sistema capitalista que comanda a sociedade.

O materialismo histórico-dialético proporciona um sólido arcabouço teórico para compreender as dinâmicas sociais, as contradições e os processos históricos que moldam as realidades em que estamos inseridos. Essa perspectiva permite analisar as relações sociais, os conflitos de classe e os movimentos históricos que influenciam o contexto em que esta pesquisa está inserida.

Dessa forma, para análise dos documentos, elegeu-se algumas categorias. Frigotto (1989) destaca que a análise é fundamental para transcender a percepção superficial, as

primeiras impressões e uma abordagem mecânica e empírica. Nesse processo, avança-se do plano aparentemente concreto para uma compreensão verdadeiramente concreta, que reflete o conhecimento adquirido da realidade.

Para construir as categorias de análise, primeiramente se retorna aos objetivos iniciais, tendo como objetivo geral analisar como o projeto de extensão universitária “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares” conduziu as ações para o alfaetramento das mulheres camponesas no acampamento Che Guevara, no interior do estado de Rondônia.

Em seguida, foram preestabelecemos os objetivos específicos: 1) analisar a implementação e os procedimentos do projeto de extensão no acampamento Che Guevara; 2) verificar quais políticas públicas de educação para jovens e adultos estão sendo ofertadas para as camponesas do acampamento; 3) identificar quais metodologias e concepções teóricas embasam a proposta da ação do projeto com as mulheres camponesas. Com os objetivos definidos, recorreu-se à coordenação do projeto para garantir o acesso aos documentos disponíveis e acessíveis para fins de pesquisa acadêmica e científica.

Os documentos cedidos foram: a proposta de elaboração do projeto de extensão, os relatórios, as fotografias dos momentos das atividades e registros dos materiais desenvolvidos pelas mulheres camponesas alfaetrandas, bem como materiais desenvolvidos pelos alfaetrandos (planejamentos e relatórios de execução das atividades, relatórios com o conteúdo das transcrições das falas dos participantes do projeto) nos círculos dialógicos realizados durante as ações do projeto no acampamento Che Guevara.

Inicialmente, realizou-se a leitura preliminar dos documentos para identificar questões e categorias de interesse relacionadas à ação do projeto de extensão e à alfabetização e letramento das mulheres camponesas. Dessa forma, elegeu-se as categorias de análise dispostas quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorias de análise e unidades de análise

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Unidade de Análise</b>
O projeto de extensão está alinhado com a política de curricularização da extensão da UNIR?	Implementação e Procedimentos do Projeto de Extensão
A comunidade do acampamento Che Guevara tem acesso a recursos e apoio de Políticas de Educação para EJA?	Políticas Públicas de Educação para Jovens e Adultos
O projeto de extensão está vinculado a uma proposta formativa de letramento direcionada para a emancipação, no que se refere a um processo de letramento consciente e crítico e a uma discussão sobre organização e mobilização social?	Práticas Pedagógicas de Alfaetramento

Fonte: Elaboração da autora.

A etapa de codificação dos documentos foi essencial para facilitar o trabalho no momento das análises. Cada código representa um documento, cada unidade de registro elegida representa o que será analisado dentro de cada documento. Durante essa etapa, manteve-se uma postura reflexiva e crítica, buscando compreender os contextos e significados subjacentes às informações. Isso permitiu estabelecer um quadro de referência para a análise.

Quadro 6 – Descrição dos Documentos

<b>Código</b>	<b>Descrição do Documento</b>	<b>Unidade de Análise</b>
Documento 01	Proposta de elaboração do Projeto de Extensão “Formação continuada de alfabetizadores para diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares no acampamento Che Guevara”.	Componentes do projeto
Documento 02	Relatório <b>02/1</b> – Cursos e eventos de extensão realizados em 2022 – CR050-2022. Relatório <b>02/2</b> – Cursos e eventos de extensão realizados em 2023 – Pj071-2023. Relatório <b>02/3</b> – aulas ministradas no acampamento.	Ações do projeto
Documento 03	Registros fotográficos – momentos de ação do Projeto.	Eventos pedagógicos
Documento 04	Planejamentos e materiais utilizados para as aulas.	Formação em alfaletamento
Documento 05	<b>05/1</b> – Registros dos cadernos/textos escritos pelas alfaletandadas. <b>05/2</b> – Transcrições das atividades dos círculos dialógicos realizados no projeto.	Prática do alfaletamento

Fonte: Elaboração da autora.

A organização e a análise dos documentos envolveram a elaboração de sínteses e análises comparativas, recorrendo às orientações da concepção do materialismo histórico dialético, de modo a não se prender a passos determinados e imutáveis, pois todo o processo de análise, a partir de agora, passa por um ir e vir nas teorias históricas e da realidade pesquisada. Ao definir as unidades de análise e elaborar as categorias de análise, o intuito foi o de responder aos objetivos e à questão problema da pesquisa, examinando de que forma o projeto de extensão foi organizado e conduzido, e se está alinhado a propostas de alfaletamento para a formação autônoma e crítica das mulheres camponesas no acampamento Che Guevara.

Por fim, os dados foram organizados e interpretados de modo a identificar padrões, tendências e contradições relevantes para a investigação de acordo com as políticas de



extensão universitária e a fundamentação teórica em que se pauta este estudo, como já explicitado na descrição metodológica da pesquisa.

## **4 ANÁLISE DO PROJETO DE EXTENSÃO PELA ÓTICA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA**

Rondônia, um estado brasileiro com uma população significativa residente em territórios rurais, é o lar de muitas mulheres camponesas envolvidas na agricultura familiar e que não tiveram acesso à educação escolarizada por diversos motivos.

Em 1970, iniciou-se a ocupação agrária em Rondônia, com a Política de Colonização Agrícola do governo federal, operacionalizada pelo Incra, que efetivou a distribuição de terras.

Como muitos outros estados do Brasil, Rondônia tem uma presença significativa do MST, que é uma organização social que luta pela reforma agrária e pela justiça social no campo, buscando promover o acesso à terra para famílias sem-terra ou em situação de vulnerabilidade agrária.

No contexto de Rondônia, um estado conhecido pela sua história de ocupação e exploração de terras na Amazônia, e muitos conflitos resultantes em mortes, o MST desempenha um papel importante na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e na luta pela distribuição equitativa de terras, contribuindo para a resistência dos camponeses na luta pelo direito à terra.

Um dos conflitos por terra mais aterrorizantes da história foi o Massacre de Corumbiara, que ocorreu em agosto de 1995 no município de Corumbiara, localizado no estado de Rondônia, e envolveu uma operação policial para desocupar uma fazenda ocupada por trabalhadores rurais sem-terra ligados ao MST.

O conflito teve origem na ocupação da Fazenda Santa Elina pelos trabalhadores sem-terra, que reivindicavam a distribuição da terra para fins de reforma agrária. A fazenda era considerada improdutiva e alvo de disputas fundiárias na região. A operação policial de desocupação resultou em confrontos violentos entre os sem-terra e as forças de segurança, culminando no que ficou conhecido como Massacre de Corumbiara. O saldo foi de dezenas de mortos e feridos, incluindo trabalhadores rurais e policiais.

Figura 9 – Massacre de Corumbiara (1995)



Fonte: Reprodução/Rede Amazônica – RO.

O massacre gerou repercussão nacional e internacional, levantando questões sobre a violência no campo, o movimento agrário e os direitos humanos no Brasil. O caso foi amplamente documentado por organizações de direitos humanos e investigado pelas autoridades. Porém, segundo Zuin (2018, p. 96):

Não houve responsabilização pelas torturas e assassinatos desses camponeses, sendo inicialmente, condenados os sem-terra Cicero Pereira Leite Neto e Claudemir Gilberto Ramos pelas mortes de dois policiais militares, ainda que não tenham restado provas suficientes nos autos.

O Massacre de Corumbiara destaca os conflitos fundiários e as tensões sociais relacionadas à distribuição de terras no Brasil, bem como a necessidade de soluções pacíficas e justas para os problemas agrários enfrentados pelas comunidades rurais, incluindo a implementação efetiva de políticas de reforma agrária e o respeito aos direitos humanos e sociais dos trabalhadores do campo.

Em 2023, a página do MST informou que “o acampamento Tiago dos Santos, localizado em Nova Mutum (RO), sofreu uma ação da Polícia Militar, em conjunto com pistoleiros, tendo como resultado dois camponeses mortos e um baleado, além de diversos feridos (conforme relatos dos acampados a seus advogados)”. E relatou ainda que “A escalada da violência na região nos preocupa, pois, apenas no acampamento Tiago dos Santos, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) registrou um número de 11 assassinatos de trabalhadores rurais entre o ano de 2021 e início de 2023”.

Portanto, os conflitos agrários são de fato uma realidade constante em muitas regiões de Rondônia, dado o histórico de ocupação e exploração de terras na Amazônia. O acampamento Che Guevara, como muitos outros acampamentos do MST ou de outras

organizações ligadas à luta pela reforma agrária, pode estar sujeito a esses conflitos e ameaças.

Um dos principais fatores que contribuem para a presença de conflitos agrários em Rondônia inclui a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários rurais, uma questão importante no estado, levando a disputas por terras entre grandes fazendeiros, empresas agropecuárias e comunidades rurais sem-terra ou em situação de vulnerabilidade agrária.

Outros fatores em evidência são a expansão da fronteira agrícola e o avanço do agronegócio sobre áreas de floresta e terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, quilombolas e camponesas que também geram conflitos relacionados à posse e uso da terra. A impunidade em casos de grilagem de terras, desmatamento ilegal, violência contra trabalhadores rurais e líderes comunitários, além da falta de efetividade das políticas públicas de reforma agrária, contribui para a perpetuação dos conflitos e a insegurança no campo.

Diante desse cenário, os acampamentos como o Che Guevara, que são ocupações temporárias de terra por famílias sem-terra em busca de reforma agrária e legitimação legal pela posse da terra, podem estar sujeitos a ameaças, despejos forçados e confrontos com fazendeiros, pistoleiros contratados e forças de segurança.

O papel das organizações sociais, como o MST, é crucial na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, na mobilização pela reforma agrária e na busca por soluções pacíficas e justas para os conflitos agrários em Rondônia e em todo o país. Zuin (2018, p. 149) afirma o seguinte:

Entendemos que por meio do diálogo transversal entre o estado e organismos extraestatais será possível destruir as amarras que impedem o entendimento da luta pelo direito a terra como um direito à dignidade humana, de forma a dar origem a um ambiente propício a reformas que efetivamente permitam interação entre desenvolvimento e dignidade humana.

Ou seja, é necessária uma abordagem colaborativa e transversal na qual diferentes atores e setores da sociedade possam contribuir de maneira igualitária para a busca de soluções para questões fundiárias e sociais. Em suma, são extremamente importantes a colaboração e a articulação entre o Estado e a sociedade civil na promoção da justiça agrária, da igualdade de acesso à terra e da dignidade humana para todos os cidadãos, incluindo o direito a saúde, lazer e a educação.

Portanto, serão compartilhadas informações obtidas por meio dos documentos de implementação e ação do projeto de extensão, dentre os quais estão: fotografias dos momentos das atividades, registros dos materiais desenvolvidos pelas mulheres camponesas

alfabetizadas, bem como fragmentos dos planejamentos e relatórios de execução das atividades pelos alfabetizadores e colaboradores envolvidos, além de fragmentos das transcrições cedidas pela coordenação, as quais se referem aos círculos dialógicos realizados entre as camponesas e os membros da equipe alfabetizadora.

Os círculos dialógicos ou círculos de cultura, como proposto por Freire, são definidos como uma forma de reviver com intensidade e profundidade questões existenciais. Freire (1987, p. 17) diz que, com o círculo de cultura,

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, percebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.

Ao entender o círculo dialógico como uma ferramenta de movimento da consciência, as transcrições se constituem em um documento importante dos registros das atividades de alfabetização para análise. Analisou-se também a proposta de elaboração do projeto e os relatórios que são submetidos para validação do “Departamento Acadêmico de Educação do *campus* Rolim de Moura” e do SIGAA. Para que fique compreensível como se deu a análise de cada documento, organizou-se um quadro com a seguinte descrição: Código,<sup>7</sup> Descrição do documento e Unidades de análise.

Para buscar informações, foram utilizados relatórios de cursos e eventos de extensão disponíveis no SIGAA, fornecidos pela coordenação do projeto. O projeto de extensão da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *campus* Rolim de Moura está iniciando o terceiro ano de ação, sendo que as duas primeiras edições ocorreram nos anos de 2022 e 2023.

O primeiro plano teve início em 20 de junho de 2022 e terminou em 30 de dezembro de 2022, intitulado “Formação continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias e saberes escolares e não escolares”, enquanto que a segunda edição ocorreu de 20 de fevereiro de 2023 a 31 de dezembro de 2023, com o título “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação inicial e continuada de alfabetizadores para as diversas faixas etárias”.

O projeto de extensão foi idealizado pela coordenadora Maria das Graças Araújo em 2021, em colaboração com uma equipe composta por docentes dos cursos de Pedagogia,

---

<sup>7</sup> Código representa a codificação em números para não precisar utilizar a descrição dos documentos em todos os momentos. Dessa forma, tem-se o Documento **01**, que representa a proposta de elaboração do Projeto de Extensão; o Documento **02**, que apresenta três relatórios diferentes, portanto, identificados com os códigos **02/1**, **02/2** e **02/3**; no Documento **03** a descrição se refere aos registros fotográficos; o documento **04** diz respeito aos planejamentos e materiais; e o Documento **05** se desdobra em **05/1** e **05/2**.

História e Educação do Campo do *campus* de Rolim de Moura, além de discentes e colaboradores internos e externos da universidade. A seguir está a imagem cedida pela coordenação do projeto, referente a sua proposta de elaboração.

Figura 10 – Proposta elaborada para nortear o projeto de extensão

UNIR PROCEA | PRÓ-REITORIA DE CULTURA  
EXTENSÃO E ASSUNTOS ESTUDANTIS

Modelo de proposta de ação de extensão

Programa ( ) Projeto (X) Curso (X) Evento ( ) Prestação de Serviço ( )

Título da proposta

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES PARA AS DIVERSAS FAIXAS ETÁRIAS E SABERES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES NO ACAMPAMENTO CHE GUEVARA

Coordenadora

Maria das Graças de Araújo

Fonte: Material fornecido pela coordenação do projeto de extensão (Documento 01).

A proposta foi elaborada e aprovada no Departamento de Educação do *campus* Rolim de Moura, e descreve um projeto piloto de extensão universitária intitulado “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”. A seguir destaca-se um trecho do texto:

O projeto de extensão intitulado “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação de alfabetizadores nas diversas faixas etárias” está organizado para acontecer no decorrer do segundo semestre de 2021 ao segundo semestre de 2022 como uma atividade que se pretende itinerante com experiência piloto no Acampamento Che Guevara, localizado na cidade de Alto Alegre dos Parecis, como forma de levantar informações possíveis de adquirir suporte para convertê-lo em projeto permanente, com edições anuais em diferentes espaços e entidades, como associações de bairros, espaços de organizações dos movimentos sociais e espaços públicos. (Documento: Proposta de elaboração do Projeto: “Saberes escolares e não escolares: a categoria trabalho na formação de alfabetizadores nas diversas faixas etárias”) (Documento 01).

A partir dessas informações e com base nas Políticas de Extensão da Universidade Federal de Rondônia, regulamentadas pela Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019, e pela Resolução nº 349, de 6 de setembro de 2021, que regulamenta a curricularização das atividades de extensão na UNIR, o projeto cumpre os requisitos para esta ação. Pode-se observar na Resolução nº 349 que a organização e a coordenação das atividades de extensão devem ser planejadas e estruturadas dentro da instituição, seja por meio de programas estabelecidos ou projetos específicos.

A resolução define que esses programas e projetos devem ser agrupados de acordo com as áreas de conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e em consonância com o tema central de cada ação. As áreas temáticas prioritárias para essa organização incluem comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho.

Verifica-se que o projeto de extensão em ação no Che Guevara tem como tema central a formação docente e o alfabetamento para as diversas etapas da alfabetização, e faz uma inter-relação com todas as áreas temáticas estabelecidas pela regulamentação da curricularização. Para essa afirmação, têm-se como base os objetivos do projeto expressos no Documento **01**:

#### **5. Resultados e/ou produtos esperados**

Acreditamos poder colaborar com a apreensão de saberes multidisciplinares relacionados com as teorias e práticas docentes no campo da alfabetização de adultos e das demais faixas etárias e orientações pedagógicas diversificadas para os diversos campos do saber, tendo como eixo para gerar a aprendizagem, a palavra e o tema gerador, orientados pelo dialógico adequado para problematizar as palavras e temas geradores. É destas palavras e temas que emergem conhecimentos multifacetados que objetivam contribuir com a formação da consciência crítica dos participantes na busca da construção de uma sociedade justa e igualitária, ou seja, uma sociedade sem explorados e exploradores (Documento **01**).

No que se refere aos acadêmicos, os documentos mostram que o projeto tem oferecido a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática, integrarem saberes de diferentes disciplinas, desenvolverem habilidades pedagógicas e adquirirem experiência em mediação pedagógica, além de promover uma reflexão constante sobre suas práticas e resultados, como se pode observar no fragmento a seguir, que diz respeito à metodologia utilizada no projeto:

Seguem passos metodológicos da organização das atividades da extensão constantes no quadro de atividades: **1º** Passo da metodologia – Seguir cronogramas de Encontros para planejamento das aulas comparando os conteúdos de fundamentos e práticas com os conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia do Campus de Rolim de Moura, tais como: Fundamentos e Práticas da Alfabetização; Fundamentos e Práticas da Educação de Jovens Adultos; Fundamentos e Práticas do Ensino da História e da Geografia e Fundamentos e Práticas da das Ciências; **2º** Passo da metodologia – Planejar de acordo com as atividades que foram realizadas na primeira edição do projeto, processos de aprendizagens dos alfaletandos e a sequência das palavras geradoras e confeccionar o material para o ensino da leitura escrita de acordo com os níveis de aprendizagem dos jovens e adultos na aprendizagem do alfabetamento; **3º** Passo da metodologia – Planejamento de encontros de estudos e das palavras e temas geradores, seleção e elaboração de textos e demais materiais didáticos para as aulas de alfabetamento; **4º** Passo da metodologia – Execução das atividades por meio das mediações pedagógicas planejadas para atender aos educandos no Acampamento Che Guevara em alto Alegre dos Parecis e no Centro de Convivência dos Idosos (CCI) em Rolim de Moura; **5º** Passo da metodologia – Registros dos eventos pedagógicos ressaltando os vínculos entre a prática e as teorias para realizar os relatórios e servir de elementos

básicos avaliando acertos e erros para colaborar com os próximos planejamentos (Documento **02/1**).

No Documento **01**, consta que a escolha desse acampamento teve como ponto de partida um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que constatou a existência de um número elevado de adultos analfabetos desejando aprender a ler e escrever na comunidade, como se pode observar no fragmento a seguir:

A razão de iniciar pelo acampamento de Alto Alegre dos Parecis, deve-se ao fato de uma constatação por meio do TCC apresentado por Luciana Ferreira Maria, em 2019 na UNIR, intitulado “Educação de Mulheres Camponesas no Acampamento Che Guevara: Limites e Desafios”, que gerou nova investigação em torno dos adultos analfabetos no acampamento e encontrou dezenas de adultos analfabetos que desejam se alfabetizar o que motivou, dentre outras questões, a feitura deste projeto (Documento **01**).

Sobre a localização do acampamento Che Guevara, já foi descrito anteriormente, porém entende-se importante ressaltar que está situado a uma distância de 53,9 km de Rolim de Moura, local em que a equipe alfabetizadora reside. O trajeto até o centro da cidade leva aproximadamente 52 minutos, enquanto a sede do acampamento pode ser alcançada em cerca de 20 minutos a partir do centro, totalizando mais de 1 hora de trânsito por asfalto e estradas de terra.

Identificou-se que, durante o desenvolvimento do projeto, além do demonstrativo de progresso, estão os desafios e as dificuldades que surgiram ao longo do processo. Os registros referentes à avaliação na redação do relatório final que foram cadastrados no SIGAA/UNIR no período de 20/06/2022 a 20/12/2022 apontam o seguinte:

**Dificuldades Encontradas:** Falta de apoio logístico em termos também de material de expediente, que para atender a contento, os colaboradores, custearam as necessidades da execução. Por ser um projeto que envolve também o deslocamento para outra cidade, com um Plano de trabalho no “Assentamento Che Curvara” na cidade de Alto Alegre dos Parecis e um em Rolim. Observações Gerais: Por trata-se de um primeiro projeto de extensão itinerante e permanente que experienciamos com este modelo, estamos nos programando para que as próximas edições aconteçam com os devidos atendimentos logísticos necessários para contemplar a teoria e prática que as ações de extensão requerem (Documento **02/1** – Relatório fornecido pela coordenação do projeto de extensão 2022).

No Documento **02/1** consta que o projeto não recebe recursos financeiros, e está descrito como “Ação autofinanciada”, como se pode observar na imagem a seguir:



Figura 11 – Dados da ação da extensão

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO	
<b>DADOS GERAIS</b>	
Código: CRO20-002	
Título: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE ALFABETIZADORES PARA NAS DIVERSAS FOMAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	
Categoria: CUBO	Abstrato: Local
Ano: 2022	Período de Realização: JANEIRO a JULHO
Modalidade Propositiva: DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO - 844	
Modalidade Propositiva: /	
Executor Propositivo:	
Modalidade Co-Executiva Externa:	
Outras Unidades Envolvidas:	
Área do CNPq: Ciências Humanas	Área Principal: EDUCAÇÃO
Nº Bônus Solicitados: 0	Nº Bônus Concedidos: 0
Tipo de Cadastro: SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA	
Público Alvo Interno: professores, técnicos e alunos	
Público Alvo Externo: 00 pessoas	
Público Real Alvo: Não informado	
Fonte de Financiamento: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100	
Unidade de Financiamento: /	
Programa Estratégico: Não está associado a um programa estratégico	

Fonte: Relatório do projeto de extensão 2023 (Documento 02/1).

Ao serem analisados os documentos, entende-se que, quando citam a importância do atendimento logístico, é no sentido de que existe o deslocamento de um município para outro, tendo como agravante um trecho de estrada de chão, que, em períodos chuvosos, como acontece no mês de novembro, caso o transporte não seja apropriado, deixa acesso ao acampamento comprometido.

Sobre o financiamento da extensão, segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, publicado em 1999 e amplamente discutido pelo Forproex, os desafios para a extensão universitária são inúmeros. Dentre eles, um dos mais complexos é a questão do financiamento. Nesse sentido, o Forproex (2012, p. 38-39) pontua:

6 – Estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas e, finalmente, superando a fragmentação e o caráter eventual dos recursos destinados às ações extensionistas. 7 – Definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária.

Sobre o que diz a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, ela revela importantes diretrizes em relação ao financiamento das atividades de extensão. No Capítulo III, mais especificamente no art. 13, destaca-se que as instituições de ensino superior devem incluir em seus PDIs a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão. Isso significa que, para cumprir as metas estabelecidas no PNE, as instituições precisam planejar de forma explícita como irão financiar suas atividades de extensão, garantindo recursos

adequados e estratégias eficazes para promover o desenvolvimento e a realização dessas atividades.

Nesse sentido, acredita-se que, com a efetivação da curricularização da extensão, os impasses e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades poderão ser mais bem resolvidos. A curricularização da extensão, ao integrar as ações extensionistas ao currículo acadêmico, proporciona maior valorização e inserção da extensão nas atividades acadêmicas, o que pode contribuir significativamente para o fortalecimento e a sustentabilidade das atividades de extensão universitária.

Entretanto, é crucial ressaltar que, em meio aos desafios financeiros enfrentados pela extensão universitária, a simples preocupação com a logística e a busca por financiamento não devem obscurecer o propósito fundamental da extensão. Santos (2010) destaca os impactos do capitalismo global nas universidades, alertando para a crescente influência de agendas orientadas pela busca incessante por recursos financeiros. Nesse contexto, a extensão universitária assume uma posição estratégica não apenas para promover o desenvolvimento social e cultural, mas também como forma de resistir à mercantilização do conhecimento e à submissão às lógicas capitalistas. Portanto, é essencial que as instituições de ensino mantenham uma postura crítica em relação às pressões financeiras externas, priorizando o compromisso social e a promoção do bem-estar coletivo sobre interesses meramente econômicos.

A ação no acampamento Che Guevara se caracteriza como um projeto piloto, que pode servir de base para futuros projetos, a partir da regularização da política de curricularização da extensão no *campus* Rolim de Moura, sendo um passo inicial rumo à integração das atividades de extensão nos currículos acadêmicos.

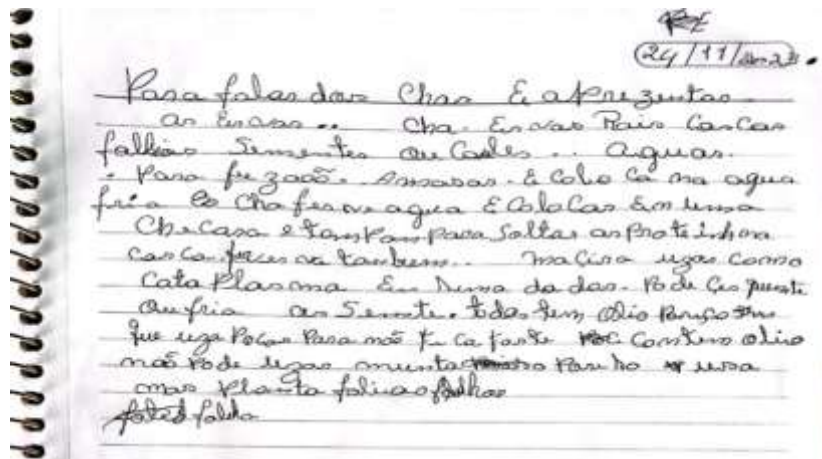
No entanto, é essencial transcender a natureza temporária dessas iniciativas e buscar uma integração mais profunda e perene entre a universidade e a comunidade. Nesse sentido, as reflexões de Imperatore (2019) destacam a necessidade de uma abordagem proativa, que não se contente com a prestação de assistência pontual, mas que promova um desenvolvimento social duradouro.

No que se refere aos participantes do projeto de extensão no acampamento Che Guevara, estão os componentes da equipe, ou seja, os alfabetizadores e as alfabetizadas. No primeiro momento, a turma de educandos era composta por homens e mulheres camponeses interessados em participar do processo de alfabetização, todos residentes do acampamento Che Guevara.

Porém, no decorrer dos dias, os camponeses homens foram deixando de frequentar até restarem apenas as camponesas – salienta-se aqui a importância de futuros estudos sobre as motivações que levam os homens a não prosseguirem com as atividades de alfabetamento. Entre as mulheres estão as que não desistiram, mas que, por motivos pessoais, acabam tendo um maior número de faltas, e as que frequentam com assiduidade. No quadro a seguir, destacou-se com as iniciais FP<sup>8</sup> as que seguiram firmes em todas as aulas.

Foram utilizados nomes fictícios para as alfaletandadas, e a escolha desses nomes se deu a partir da análise dos documentos. Ao perceber que na mediação pedagógica, durante os círculos de cultura, a palavra geradora foi Chá, as educandas demonstraram domínio e conhecimentos populares sobre o tema, e registraram no caderno textos escritos sobre a importância das plantas medicinais e dos chás para a saúde, como é possível perceber na figura a seguir:

Figura 12 – Texto escrito pela alfaletanda Cidreira



Fonte: Documento 05/1.

Quadro 7 – Camponesas e camponeses que iniciaram no projeto de extensão

Camponesas alfabetizadas	Camponeses alfabetizados
Cidreira 1 <sup>9</sup> (FP)	Camponês 1 (desistente)
Capim Santo 2	Camponês 2 (desistente)
Erva Doce 3	Camponês 3 (desistente)
Alfazema 4	Camponês 4 (desistente)
Hortelã 5	Camponês 5 (desistente)
Camomila 6 (FP)	Camponês 6 (desistente)
Alecrim 7 (FP)	
Macela 8 (desistente)	
Erva Doce 9 (FP)	

<sup>8</sup> Iniciais que indicam Frequência Permanente.

<sup>9</sup> Optou-se por descrever as alfaletandadas como Camponesa 1, 2, 3... para não expor a identidade sem a devida autorização. Da mesma forma ocorreu com os Camponeses.

Fonte: Elaboração da autora (Documento 02/3).

Com a leitura e a análise dos documentos, é perceptível que as camponesas em fase de alfabetização não apareceram aleatoriamente para participar do projeto, esse processo aconteceu devido à colaboração das referidas camponesas egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo e também moradoras do acampamento, que auxiliaram na identificação dos camponeses que compuseram a turma de alfabetizandos.

No documento do Forproex de 1987, é delineada uma concepção abrangente de extensão universitária, que se alinha com os ideais de Paulo Freire. A extensão é definida como um processo educativo, cultural e científico que integra ensino e pesquisa de forma inseparável, promovendo uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é descrita como uma via de mão dupla, na qual a comunidade acadêmica e a sociedade interagem e se beneficiam mutuamente. Os membros da comunidade acadêmica têm a oportunidade de aplicar o conhecimento acadêmico na prática, enquanto a sociedade contribui com experiências e desafios que enriquecem o aprendizado. Esse fluxo de conhecimento promove a democratização do saber, possibilitando a participação efetiva da comunidade na vida universitária e a produção de conhecimento que reflete a realidade brasileira e regional.

Além disso, a extensão é vista como um trabalho interdisciplinar que favorece uma visão integrada da sociedade, estimulando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a extensão não apenas enriquece a formação acadêmica dos estudantes e professores, mas também contribui para a transformação social e o desenvolvimento humano. Essa visão está alinhada com os princípios da pedagogia freireana, que valoriza a interação entre teoria e prática, a participação da comunidade e a busca por uma educação libertadora e emancipatória.

Sobre a organização da equipe que planeja e executa as atividades de mediação pedagógica com as alfalettradas camponesas, a Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019, que regulamenta a Política de Extensão Universitária Federal de Rondônia, expõe o seguinte no Capítulo III, art. 8º:

Cada proposta deverá ter um(a) coordenador(a), que será diretamente responsável (acadêmica e administrativamente) pelas ações desenvolvidas, inclusive pelos relatórios e pela prestação de contas (se for o caso), sendo facultada a presença de coordenadores(as) adjuntos(as), que responderão, solidariamente, pela proposição (UNIR, 2019).

Dessa forma, pode-se entender que o projeto segue as orientações da resolução, como analisado no Documento **02/1**. Os integrantes da equipe são compostos por coordenadores, docentes, discentes ingressos e egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, além de técnicos da UNIR. Demonstra-se a composição dos membros da equipe nos quadros a seguir:

Quadro 8 – Coordenadores do projeto de extensão

<b>Coordenadores</b>	
Maria das Graças de Araújo	Nelbi Alves Cruz (adjunto)

Fonte: Elaboração da autora (Documentos **02/1** e **01/2**).

Quadro 9 – Integrantes e colaboradores do projeto de extensão

<b>Integrantes</b>	<b>Curso dos colaboradores</b>
Acadêmica <sup>10</sup>	Pedagogia
Acadêmico	História
Acadêmica	Pedagogia
Regressa do curso de pedagogia	Pedagogia
Docente	História
Regressa do curso de pedagogia e mestranda	PPGE/UNIR
Docente	Professor Rede Estadual
Acadêmica	História
Acadêmico	Pedagogia
Acadêmica regressa	Licenciatura em Educação do Campo
Regresso do curso de mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza – UNIR
Acadêmico	Licenciatura em Educação do Campo
Bibliotecária	Mestre em Educação – UNIR
Pós-graduada e docente	Educação do Campo
Regressa do curso de Educação do Campo	Educação do Campo
Docente	Educação do Campo
Docente	História

Fonte: Elaboração da autora (Documentos **02/1** e **02/2**).

<sup>10</sup> Optou-se por não identificar os colaboradores e membros do projeto, utilizando apenas a identificação do curso a que são vinculados. Por ser uma pesquisa documental, não se pode afirmar que todos se sintam à vontade para ter seus nomes divulgados.

No tocante aos direitos à educação, a investigação é direcionada a identificar quais recursos amparados por lei a comunidade do acampamento Che Guevara tem acesso. Essa pesquisa está inserida no quadro da educação brasileira e tem como foco a alfabetização e letramento de mulheres adultas camponesas, residentes no acampamento Che Guevara no interior de Rondônia, que não tiveram acesso à educação básica na idade indicada de acordo com os documentos oficiais.

As camponesas adultas permanecem à mercê das desigualdades e da ineficácia da ação das políticas de educação. Portanto, também deve-se mencionar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A política de EJA no Brasil tem sofrido transformações significativas, influenciadas por mudanças sociais, econômicas e políticas. Apesar dos avanços, a EJA ainda enfrenta desafios como a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada e a formação de professores.

Falar em EJA e não remeter às contribuições de Paulo Freire e sua experiência com alfabetização de adultos é como omitir uma parte importante da história. Em 1960, Freire comandava o Programa Nacional de Alfabetização, que foi interrompido em 1964, e utilizava como base a conscientização política dos educandos. Com o risco de os trabalhadores se unirem para lutar pelos direitos que lhes estavam sendo negados, houve pânico entre as elites brasileiras, que tomaram providências para que Freire fosse exilado durante o golpe civil militar na época.

Na década de 1980, após a superação do regime militar, iniciou-se uma nova fase e a educação tornou-se um direito universal, presente no art. 205 da Constituição Federal de 1988. O Estado passou a ser responsável por promovê-la e a família, a incentivá-la.

Somente em 1996 surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público da sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Brasil, 1996).

Em tempos mais recentes, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo foi criada pelo Governo Federal no ano de 2003. A Secretaria lançou o Programa Brasil Alfabetizado, e nele estava incluso o ProJovem, com base legal no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Originalmente, o Programa foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, o qual foi revogado pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

A Secretaria também criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu o ProJovem e, em seguida, o ProJovem Campo – Saberes da Terra, que foi implementado em 2005. Inicialmente, era chamado apenas de “Saberes da Terra”, mas dois anos depois integrou-se ao ProJovem. O ProJovem Campo – Saberes da Terra constitui-se no:

Programa nacional de educação de jovens agricultores/as familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (Brasil, 2009).

Buscando tornar o ensino mais acessível e atrativo para os jovens e adultos, também surgiram iniciativas de uso da tecnologia, porém, as pessoas adultas trabalhadoras do campo vivem uma realidade de trabalho diferente e o acesso à internet e a aparelhos tecnológicos ainda é limitado, principalmente aos que vivem em situação de vulnerabilidade financeira e social.

Dessa forma, muitos adultos em fase de alfabetização podem se sentir desmotivados e com baixa autoestima, o que interfere potencialmente no processo de aprendizagem. Esse fato torna-se, assim, um desafio muito maior para os educadores e para os que planejam as políticas educacionais específicas para as necessidades da EJA. Para Braga (2023, p. 695):

A Educação de Jovens e Adultos contempla dois principais grupos excluídos de seus direitos à educação: pessoas com idade avançada; analfabetos e jovens com baixa escolaridade por abandono dos estudos devido às condições de pobreza e ingresso precoce no mercado de trabalho.

A modalidade de ensino EJA é uma garantia presente na LDB, que incentiva os trabalhadores jovens e adultos a se matricularem com garantias de permanência nos estudos. Porém, não especifica como serão efetivadas ações para assegurar que permaneçam como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Assim, há evidências de que o atendimento a essas faixas etárias, sobretudo na fase da alfabetização, é secundarizado. O exposto constata-se na distância das ações das políticas públicas para EJA, entre o que diz a lei e o que acontece efetivamente em relação ao atendimento a esse segmento de trabalhadores empregados ou desempregados. Ao longo dos anos, foram muitas as estratégias, elaborações de projetos e metas para erradicar o analfabetismo, mas o que se observa é que esse problema social está longe de chegar ao fim.

O analfabetismo não é um tema pouco discutido e muito menos algo alheio aos olhares da sociedade. Essa afirmação está baseada nos inúmeros artigos científicos e pesquisas de

teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados e plataformas digitais. Mas, segundo Schwartz (2012, p. 11), a EJA “se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão”.

Em 2012, em sua obra *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*, Schwartz citou, com base em dados de sua pesquisa, que o Brasil estava com os índices de analfabetismo mais elevados da América Latina, e o que se pode perceber é que se perpetuou até os dias atuais, mesmo que nos últimos anos os Planos Decenais de Educação tenham tratado com mais empenho esse assunto, como se pode observar no art. 2º do PNE 2014-2024, em que uma das diretrizes apresenta a seguinte meta:

I – erradicação do analfabetismo, e ainda consta na meta 9, o seguinte texto: “Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2024), erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 174).

O período de vigência do PNE vai até o ano de 2024, sendo que, em meados de 2023, as metas ainda não haviam sido cumpridas, como é possível observar no relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022, que descreve – respaldando os dados apontados na introdução – os resultados apresentados no relatório da Meta 9 do PNE 2014-2024:

[...] o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, apesar de significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistirem. Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta (Brasil, 2022, p. 15).

Uma informação relevante, presente no texto do Relatório, são os impactos negativos que a pandemia da Covid-19 gerou para a “[...] coleta de dados por parte das instituições produtoras, que precisaram adotar, em caráter de urgência, novas maneiras de captação da informação e restrições quanto a coletas previamente programadas” (Brasil, 2022, p. 12). Esse quadro afeta ainda mais o campo, pois, se já existe essa dificuldade em estar em contato com as comunidades camponesas, e as escolas estão sendo fechadas gradativamente, uma suposição possível é que a coleta de dados referentes aos quantitativos de pessoas fora da escola também será ainda mais comprometida do que os índices do perímetro urbano.

Sobre o analfabetismo funcional, no Relatório, a informação é de que, embora em queda, ainda está longe de alcançar a meta estabelecida no PNE. O analfabetismo funcional se trata de um problema que afeta grande parcela da sociedade, no sentido de que, mesmo sendo



alfabetizadas, não possuem capacidades plenas de interpretar textos impressos e conteúdos oferecidos pelas diversas mídias. Essa falta de interpretação crítica afeta as decisões para o próprio posicionamento em situações do cotidiano.

Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf, 2018, p. 8), os

[...] Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Observa-se que, assim como no Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), o Relatório de Avaliação 2022 do Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (PEE/RO) apresentou que a região Norte está entre os percentuais de analfabetismo funcional mais elevados do Brasil, sendo

[...] constatados nos estados de Tocantins (15,8%) e do Pará (15,0%). No estado de Rondônia, o índice de analfabetismo foi de 14,1%. Baseado nos dados do Relatório do 4º Ciclo, observa-se que o índice inicial de 22,2%, em 2012, vinha em queda até 2019, no entanto, em 2020, verificou-se um aumento de 1,4 p.p, fato este justificado pela pandemia da covid-19, considerando a evasão escolar nesse período.

Ao se analisar as legislações e políticas educacionais apresentadas no texto, percebe-se que revelam uma luta contínua para enfrentar o analfabetismo e promover a educação de jovens e adultos, especialmente em contextos rurais e para grupos marginalizados. No entanto, apesar dos esforços e das iniciativas, ainda persistem desafios significativos, como a falta de infraestrutura, a exclusão social e as desigualdades regionais, que continuam a afetar negativamente o acesso à educação e os índices de alfabetização.

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região Norte é a segunda com o maior número de analfabetismo. Os índices mais elevados de pessoas analfabetas estão entre as pessoas mais velhas, de 60 anos ou mais, e são as mulheres que se destacam nesse percentual mais elevado nessa faixa etária. Outro ponto importante está no fato de que esse número se concentra entre as pessoas pardas ou negras, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 13 – Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua 2022.<sup>11</sup>

Os motivos pelos quais a EJA, mesmo sendo um modelo de ensino de grande valia, não consegue dar conta dessa parcela da sociedade que ainda se encontra em situação de analfabetismo devem ser questionados. Isso pelo fato de as políticas de educação colocarem essa modalidade de ensino à mercê das políticas assistencialistas, que geralmente recaem em descontinuidade de atendimento.

Para Caldart e Araújo (2012, p. 253), “O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso. Ele tem raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade”, fato que se agrava nos últimos anos, devido ao fechamento de escolas do campo.

Com o atendimento oficial para essa modalidade de ensino, muitas foram as estratégias para que esse cenário se modificasse e, para isso, o governo atuou desenvolvendo projetos, além de parcerias com organizações não governamentais (ONGs), universidades, fóruns estaduais e nacionais, mas parece que nada surte o efeito desejado.

O que se percebe é que os conteúdos oferecidos seguem um roteiro fixo em busca de um objetivo preestabelecido que deve ser alcançado, e isso não é mais aceitável na sociedade. Para validar esse pensamento, Soares (2013, p. 91) cita que:

[...] em virtude do caráter teológico que a sociedade lhe atribui, a escola se vê obrigada a essa seleção dos conteúdos culturais que transmite, a sua homogeneização, sistematização e codificação, a marcação e seccionamento do tempo e de as distribuições, a avaliação periódica do nível de sua apropriação, não em função dos interesses do sujeito aprendiz, de suas características, de seu ritmo, das peculiaridades de seu processo particular de sucessivas reconstruções do conhecimento, mas em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, no fim de um período de tempo prefixado.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>.

Essa reprodução de conteúdos pensados para o cumprimento de exigências sistematizadas ideologicamente, sem considerar a formação pessoal, social, cultural da pessoa, pode ser um fator importante capaz de contribuir para o abandono dos estudos.

Na pedagogia freireana, a bagagem de conhecimento de vida do sujeito é valorizada tanto quanto os conhecimentos teóricos que lhe serão transmitidos e acontecem de forma mútua nas trocas de saberes, pois, como Freire (1996, p. 52) concluiu com suas pesquisas e práticas pedagógicas, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, o que significa encontro de saberes semelhantes e diferentes”.

Vasques (2019, p. 2) corrobora Freire quando afirma que a EJA precisa ser vista e pensada como um:

[...] investimento em abordagens que promovam maior interação entre alunos e professores, práticas dialógicas, em que os alunos encontrem espaço para relatar a sua história, compartilhar seus saberes e criar vínculos, que podem ser um caminho para a superação de algumas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Portanto, o educando jovem e adulto não deve ser visto como um depósito de conhecimento condicionado a absorver e repassar sem refletir sobre o que lhe foi transferido. Para que se possa chegar ao nível de formar educandos com capacidades críticas e autônomas para viver e transformar a sociedade, é necessário que existam tanto os professores como as políticas públicas com projetos para a educação que foquem nas especificidades dos educandos.

Para isso, as mediações pedagógicas precisam dar conta da alfabetização e do letramento, e não somente continuar o ciclo de ensino de códigos de leitura e de escrita sem significado para a realidade que o educando jovem e adulto vivencia no dia a dia campesino.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos são complementares para assegurar a aprendizagem na educação básica. Nele são citadas as “decisões” que precisam ser tomadas para a concretização do currículo em ação. São elencados itens que competem a essas decisões, e, ao final do texto, menciona-se o seguinte trecho:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, p. 17).

Ou seja, a educação de jovens e adultos, assim como a educação do campo, entre outras, é citada apenas uma vez na BNCC, com recomendação que se utilizem essas referências nas organizações dessas modalidades de ensino. Nela, apresentam-se as decisões que precisam ser tomadas para a ação do currículo, apontando que é necessário “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2017, p. 16). Se os camponeses precisam se deslocar de seu território para ter acesso à educação nas escolas da cidade, como essa aprendizagem poderá dar conta de representá-los?

Nesse contexto, com a intensificação do fechamento das escolas, os camponeses se obrigam a sair do campo, devido às dificuldades que surgem com as longas distâncias que suas crianças precisam percorrer para chegar à escola nas cidades. Além disso, segundo Molina (2006, p. 115), “O tempo da infância e da adolescência na agricultura familiar é outro. Isso traz consequências seríssimas para a organização escolar, de espaços, de tempo, de horários, de calendários escolares”.

O fechamento das escolas do campo nas pequenas comunidades rurais vem acompanhado da justificativa do número reduzido de estudantes, que muitas vezes não compensa a criação de uma turma por série, levando à criação de escolas rurais multisseriadas, em que alunos de diferentes séries compartilham o mesmo espaço e professor. Essas escolas têm sido uma resposta prática às necessidades das comunidades rurais, permitindo a continuidade da educação em áreas de difícil acesso por muitos anos.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No art. 3º, a resolução assegura que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. E o art. 4º da resolução dispõe que

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (Brasil, 2008).

Segundo Hage (2008, p. 5), “As pesquisas que temos realizado revelam que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada

urbana seja a referência de uma educação de qualidade”. O discurso é sempre fazendo com que os camponeses se iludam com a ideia de que a qualidade do ensino urbanocêntrico é superior à educação do campo, o que não é verdade, já que o que falta são investimentos e políticas públicas para a melhoria de subsídios para o trabalho docente. De acordo com Hage (2008, p. 8), “Há que se considerar ainda que o fechamento das escolas rurais dificulta a participação e o envolvimento dos pais e mães de alunos com a vida escolar de seus filhos e com a gestão da escola”. Hage (2008, p. 10) ainda defende que:

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas, detalhadas anteriormente.

Dessa forma, com o deslocamento para as escolas urbanas, os alunos se cansam e a rotina campesina fica comprometida, já que o sustento da família camponesa depende da mobilização das tarefas de todos para gerar resultados, o que acaba resultando no fracasso escolar desses estudantes. Nesse sentido, acabam migrando para a cidade em busca de melhora no desempenho escolar e, ao abandonar o campo, incorre em diversos problemas para o campesinato.

Em outras hipóteses, o que pode acontecer, muitas vezes, é haver facilidade na saída dos meninos para a área urbana, e das meninas não, por questões de gênero. Os meninos entram mais cedo no mercado de trabalho e as meninas acabam não dando sequência aos estudos, ocorrendo, inclusive, o aumento do analfabetismo campesino, recaindo a culpa sempre sobre os alunos desistentes.

A escola do e no campo vai contra o ideário capitalista neoliberal, que, ao pensar a escola do campo como um gerador de gastos, utiliza como estratégias de contenção políticas de educação que levam a sua extinção como solução. O campo é um lugar de relações harmoniosas entre o ser humano e a terra, que é tratada como um lugar de geração de vida e produção para o sustento da humanidade. Como afirma o portal eletrônico oficial do MST (2022):

A luta pela transformação social significa propor alternativas de transformações na estrutura da sociedade brasileira e auxiliar na construção de um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social. A principal forma do MST contribuir com a transformação social é lutar pelo fim da concentração da terra. E na defesa de um novo projeto de desenvolvimento em que a desconcentração e democratização da terra, o trabalho emancipado, o ser humano e a natureza sejam elementos centrais.

Na perspectiva de Molina e Hage (2019, p. 189), mostra-se que “[...] promover a Educação do Campo significa fortalecer uma escola que interage com diferentes espaços da luta e da cultura camponesa”. Mas o que se percebe é a tendência a formar academicamente o educando do campo para migrar para o trabalho nos centros urbanos e abandonar o campo, enfraquecendo a luta pelos direitos da comunidade.

Nesse sentido, Molina e Hage (2019, p. 337) compreendem “[...] o campo como lugar de resistência e luta pela terra, essencial para repensarmos as políticas públicas educacionais destinadas à infância, aos jovens e adultos do campo”.

Com a existência de um grande número de camponeses adultos nos índices de analfabetismo e com as evidentes violências que acontecem nas tentativas de desapropriá-los de suas terras, a educação e a alfabetização e letramento se tornam armas contra a exploração que os burgueses direcionam aos camponeses. Corroborando essa afirmação, Caldart e Araújo (2012, p. 253) apontam que a “[...] educação de jovens e adultos no contexto das lutas sociais do campo surge como necessidade de prosseguimento das lutas sociais em várias dimensões desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais do campo”.

Para que a educação de jovens e adultos do campo aconteça e as lutas sociais avancem, é necessário que existam escolas para e no campo. Esse é o cenário que se percebe no acampamento Che Guevara, em Alto Alegre dos Parecis, onde ainda existe um número elevado de jovens e adultos analfabetos e não existe na região um ensino que supra as necessidades dessa população camponesa.

O Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025 de Alto Alegre dos Parecis indica que “[...] existem, quanto ao setor educacional, onze escolas públicas que pertencem ao município, uma escola pública estadual e um centro educacional coordenado pela Associação de Pais e Amigos – APAE” (Brasil, 2022, p. 28). Ao analisar o documento, é possível perceber que em nenhum item se aponta e descreve a Educação de Jovens e Adultos, como acontece com as demais modalidades.

De acordo com o Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (PEE/RO) (2014-2024, p. 56), “Rondônia é o 3º maior Estado da Região Norte, ocupa uma extensão territorial de 237.576,17 km<sup>2</sup> e possui 52 municípios, conta atualmente com 1.562.4094 habitantes, deste total, 26,7% da população (417.853) vive na área rural”. Ainda segundo o Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (2014-2024, p. 64):

O índice de analfabetismo no segmento populacional acima dos 15 anos é de 9,70%, considerando que tal segmento populacional corresponde a 1.345.429 (um milhão, trezentos e quarenta e cinco, quatrocentos e vinte e nove), encontram-se analfabetos 130.5068 (cento e trinta mil quinhentos e seis).

O documento apresenta os percentuais e ainda relata que, devido ao número elevado de analfabetos, o estado tem a responsabilidade de agir para que haja mudanças nesse cenário que afeta principalmente quem reside no território rural nos pequenos municípios e nas aldeias indígenas. De acordo com a leitura, percebe-se que a trajetória histórica da EJA, conforme retratada por Souza (2010), revela um embate entre diferentes concepções pedagógicas e interesses políticos.

Desde o período do regime militar, houve tentativas de implementar programas de alfabetização funcional, como o Mobral, mas, apesar de sua intenção inicial, acabaram não promovendo uma educação emancipadora para os jovens e adultos. Ao longo dos anos, políticas como o ProJovem e o Brasil Alfabetizado foram desenvolvidas, mas o desafio da erradicação do analfabetismo persiste, como destacado por Schwartz (2012).

Entende-se que, nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a EJA enfrentam obstáculos como a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada e a formação de professores, conforme mencionado anteriormente. A abordagem proposta por Paulo Freire, que enfatiza a conscientização política dos educandos, foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, como mencionado por Souza (2010). Desde então, as políticas educacionais oscilaram entre abordagens mais emancipatórias e aquelas voltadas para a mera alfabetização funcional.

Diante desse panorama, acredita-se ser essencial repensar as políticas públicas para a EJA, assim como para as mulheres camponesas em fase de alfabetização, considerando suas necessidades específicas e promovendo uma educação que vá além da mera aquisição de habilidades básicas. Nesse sentido, a interseccionalidade de gênero, classe e raça deve ser considerada nas estratégias de intervenção, a fim de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora para todos os segmentos da sociedade.

Em resumo, percebe-se que os autores apresentam uma análise crítica dos desafios enfrentados pela EJA no contexto do campo, enquanto as leis mencionadas fornecem diretrizes e políticas que podem contribuir para a melhoria da educação de jovens e adultos, especialmente nas áreas rurais.

Com base no suporte teórico apresentado até aqui, destaca-se que o projeto de extensão já se estende por um período de pelo menos três semestres, o que faz pensar sobre os motivos pelos quais as camponesas alfaletandadas participantes do projeto não estão frequentando aulas no sistema de ensino estadual na modalidade EJA, já que assim poderiam receber o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Portanto, o objetivo foi verificar

quais políticas de Educação de Jovens e Adultos são ofertadas no município de Alto Alegre dos Parecis, ou região próxima, que possam contemplar as camponesas do acampamento Che Guevara.

Para iniciar as buscas, recorreu-se ao Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025 de Alto Alegre dos Parecis. O documento destaca a presença de onze escolas públicas municipais, uma escola pública estadual e um centro educacional gerido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). No entanto, ao examinar o documento, observa-se que a EJA não recebe a mesma atenção detalhada, considerando as outras modalidades educacionais.

Ressalta-se que a EJA é uma parte fundamental do sistema educacional, atendendo a uma parcela significativa da população que busca educação formal em outras fases da vida. Sua inclusão e descrição adequadas no Plano Municipal de Assistência Social seriam essenciais para garantir uma abordagem abrangente e igualitária da educação em Alto Alegre dos Parecis.

Para entender como está sendo debatida a questão da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Rondônia, recorreu-se ao “Relatório de monitoramento e avaliação dos cinco anos do Plano Estadual de Educação 2015-2019”. O documento esclarece que foi elaborado com a participação coletiva da sociedade, refletindo seus desejos e necessidades. Nele, descreve-se que o Plano Estadual está em sintonia com o PNE, apresentando 20 metas e 344 estratégias. Ainda destaca que é crucial realizar monitoramento e avaliação periódicos para garantir a implementação efetiva do Plano Estadual de Educação. No relatório fica expresso que:

A Meta 12 do PEE corresponde à Meta 10 do PNE; tem como público-alvo os jovens, adultos e idosos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e visa oferecer uma educação de qualidade que atenda essa clientela em suas diferentes faixas etárias, além de qualificá-los profissionalmente, poder concluir o Ensino fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2015-2019, p. 153).

No relatório ainda se salienta que “A concretização desse Plano Estadual de Educação-PEE só será possível se a sociedade que idealiza essa mudança na educação o acompanhe com frequência, participando democraticamente das políticas de melhoria e cobrando o cumprimento de sua execução” (Brasil, 2015-2019, p. 8).

Dessa forma, com intento de contribuir com a mudança nos índices de analfabetismo entre jovens e adultos no estado de Rondônia, em especial na região da Zona da Mata, procurou-se informações de como a Educação de Jovens e Adultos está sendo contemplada no município de Alto Alegre dos Parecis, onde está localizado o acampamento Che Guevara.



Portanto, investigou-se como a Política de Educação para a EJA contempla as camponesas e as comunidades camponesas nessa região.

Braga (2023) destaca que a EJA visa atender principalmente dois grupos que, historicamente, têm sido excluídos do acesso à educação, são eles indivíduos mais velhos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola durante sua juventude e pessoas de todas as idades com baixo nível de escolaridade devido a condições de pobreza e à necessidade de trabalhar desde cedo. Dessa forma, é através do sistema público de educação que essas pessoas podem recorrer para transformar sua realidade.

A primeira informação encontrada foi na página da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Artur da Costa e Silva, que está localizada no município de Alto Alegre dos Parecis e oferece EJA. No entanto, ao investigar mais detalhadamente as informações, descobriu-se que se trata apenas de uma turma composta por dez alunos e que oferece a EJA para o “Ensino Médio”. Isso significa que esse atendimento não abrange as mulheres camponesas e outros jovens e adultos que ainda estão em fase de alfabetização, seja no acampamento Che Guevara ou em outras áreas rurais ou urbanas.

Assim, a pesquisa foi redirecionada para identificar outros possíveis polos de EJA acessíveis para as camponesas. Consultou-se uma lista de escolas estaduais em Rondônia disponibilizada pelo *site* do governo estadual, e nela foram identificados os municípios que abrigam os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), como Santa Luzia do Oeste, que possui o CEEJA Domingos Vona; Alta Floresta do Oeste, com o CEEJA Luiz Vaz de Camões; e Rolim de Moura, com o CEEJA Coronel Jorge Teixeira de Oliveira.

Ao analisar as condições das camponesas, com base no Documento **02/3**, um dos pontos a se destacar é que essas mulheres estão na faixa etária de 50 a 65 anos e dependem da produção agrícola e/ou da aposentadoria para subsistência. Uma contradição que se observou é que, com base na realidade dessas alfaetrandas camponesas e ao relacionar com a Meta 10 do Plano Estadual de Educação do Estado de Rondônia (PEE/RO), que tem como público-alvo os jovens, adultos e idosos, pode-se afirmar que elas não estão sendo priorizadas com o que preconiza os documentos e legislações.

O deslocamento até os centros de ensino CEEJA seria inviável, especialmente considerando a distância. Santa Luzia do Oeste está a 34 quilômetros de distância de Alto Alegre dos Parecis; Alta Floresta do Oeste, a 43 quilômetros de distância; e Rolim de Moura, a 53,9 quilômetros de distância.

Dessa forma, a distância dificulta o deslocamento das camponesas, especialmente para aquelas sem acesso ao transporte público. Porém, quando se trata da nucleação das escolas do

campo, “O ministério da Educação tem dois programas voltados ao transporte de estudantes: o caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), que visam atender os alunos moradores da zona rural” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 398).

Seguindo o que foi observado nos estudos de Abdias (2022) e Maciel (2021), as crianças e jovens do acampamento Che Guevara enfrentam a necessidade de se deslocarem para as escolas urbanas, uma vez que não há escolas disponíveis no próprio acampamento.

Essa realidade é destacada por Santos e Barros (2022), que apontam para o fechamento e a desativação das escolas rurais em Rondônia como um fator impositivo que viola o direito das crianças e jovens à educação. Essa medida, segundo os autores, não leva em consideração o contexto e as necessidades específicas dessa população, demonstrando uma adesão à lógica capitalista que não valoriza adequadamente o acesso à educação nas áreas rurais.

Para compreender melhor o funcionamento das aulas no CEEJA, visitou-se a sede em Rolim de Moura, onde foram solicitadas informações sobre a possibilidade de matrícula de jovens e adultos em fase de alfabetização. A informação obtida foi de que não há turmas específicas para alfabetização. Em vez disso, os alunos recebem uma lista de conteúdo para estudo e podem agendar uma data para realização de uma prova. Essa prova abrange o conteúdo correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental, englobando do 1º ao 5º ano.

Analisando os documentos do Projeto de Extensão, identificamos, em um dos relatórios presentes no Documento **05/2**, em que a equipe apresenta trechos dos círculos dialógicos que ocorreram no ano de 2023, um trecho que versa sobre as informações levantadas sobre a falta das políticas de educação para essa comunidade. A seguir destaca-se o que a alfaetranda Alecrim expressa sobre como ocorreram as tentativas de alfabetização anteriormente às ações do projeto:

**Fala Alfabetizadora C:** Agora é a Alecrim. Você teve alguma experiência escolar de alfabetização?

**Alfabetizanda Alecrim:** Não.

**Alfabetizadora C:** Nunca? A primeira vez foi aqui D?

**Alfabetizanda Alecrim:** Não, não foi aqui, a primeira vez, foi lá na nossa Gleba, lá na Igrejinha lá. Aí esse o... arrumaram uma professora e trouxe pra ali? Mas ela só deu aula lá, só uns 15 dias só, foi. Aí ela vinha as vezes ela vinha e passava uma semana ou duas sem vim. Aí, quando ela aparecia, ela avisava que ela ia vim. Aí gente ia, e ela não ia. Aí quando foi um dia, ela falou assim: aí eu não tô ganhando, eu tô correndo vê se o prefeito paga alguma coisa para mim, mas não estou ganhando, eu não vou voltar a dar aula aqui não, eu preciso de ganhar. Aí ela não voltou mais e também nós parou. Aí a Lu foi lá, e chamou, nós, se nós não queria entrar. Aí eu falei, ó, eu, eu vou, mas eu não, não sei se eu vou conseguir alguma coisa, não. Porque eu tenho a cabeça ruim (Documento **05/2**).

Pode-se observar que já houve tentativas de alfabetização, porém, dentre as dificuldades, está a falta de apoio das políticas públicas, pois, por mais que as pessoas tenham boa vontade e interesse em desenvolver um trabalho naquela região, a falta de recurso financeiro não possibilita ao alfabetizador desenvolver suas funções como educador, já que não tem como se sustentar ou se deslocar até o local das aulas.

Portanto, com base nessas informações, conclui-se que a comunidade do acampamento Che Guevara não tem acesso adequado aos recursos e apoio das políticas de educação voltadas para a EJA. Essa análise reflete a necessidade de intervenções específicas para garantir o acesso equitativo à educação para todos os membros da comunidade, conforme preconizado pela LDB e pela Constituição de 1988, e, para isso, remete-se ao que Ponce (2016) diz, que, para que se construa uma escola mais justa, é necessário analisar os currículos vigentes levando em consideração diferentes aspectos, e propor alternativas contra-hegemônicas, assim, ao propor políticas educacionais, certamente estarão mais alinhadas à transformação da realidade.

Para seguir com as análises, buscou-se, junto aos documentos disponíveis, verificar se o projeto de extensão está vinculado a uma proposta formativa de alfabetização e letramento direcionada à emancipação da mulher camponesa, no que se refere a um processo de letramento consciente e crítico e a uma discussão sobre organização e mobilização social.

Dessa forma, percebeu-se que a proposta formativa de letramento direcionada à emancipação visa capacitar os indivíduos para desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de maneira consciente e crítica, permitindo-lhes participar ativamente na sociedade, como bem explicou Soares (2021). Isso vai além da simples alfabetização, englobando a compreensão dos contextos sociais, políticos e culturais, capacitando as pessoas a questionar e transformar esses contextos.

Por sua vez, a educação do campo, também conhecida e citada nos documentos oficiais como educação rural no Brasil, não se limita apenas às áreas tradicionais de agricultura e pecuária, abrangendo espaços como pesqueiros, comunidades caiçaras, ribeirinhas e extrativistas (Brasil, 2001). Esse conceito ampliado de “campo” representa um conjunto diversificado de oportunidades que influenciam diretamente a vida das pessoas e sua interação com a sociedade em geral.

Assim, a proposta formativa de letramento direcionada à emancipação pode ser aplicada de maneira eficaz dentro do contexto da educação do campo, capacitando os indivíduos a compreender e ir além, transformar sua realidade de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, Torres Santomé (2013, p. 83) explica que “Uma educação que pretenda educar cidadãos para o nosso tempo precisa insistir no desenvolvimento de habilidades e posturas que valorizem o conhecimento e colaborem com todas as pessoas e os grupos sociais”.

Na atualidade, a proposta de educação emancipadora mais citada, inclusive em pesquisas acadêmicas, se referencia em Freire. Por acreditar que suas contribuições são fundamentais para analisar se o projeto de extensão visa a emancipação das alfaletrandas camponesas, tomou-se como base teórica as propostas de Freire. O autor, especialmente em obras como *Pedagogia do oprimido*, destaca a importância do diálogo, da conscientização e da ação coletiva para a libertação dos indivíduos e das comunidades. Ele ainda contribui com sua perspectiva sobre a extensão, que é conceituada por ele como comunicação de saberes (Gadotti, 2017).

A pedagogia freireana é a proposta de alfabetização e letramento para a transformação do contexto em que vivem as alfaletrandas do acampamento Che Guevara. Também se destaca o apreço pelas pesquisas e contribuições de Magda Soares para a educação brasileira.

Soares (2013) afirmou que Freire não se limitou a conceber a alfabetização como um método de ensinar a ler e escrever usando técnicas analítico-sintéticas. Ele a via como um meio para democratizar o acesso à cultura e oferecer uma oportunidade para que as pessoas refletissem sobre o mundo e seu lugar nele. Em resumo, Freire redefiniu o propósito da educação, colocando-a como uma ferramenta essencial para a emancipação humana e a transformação social.

Com base nessas justificativas, iniciou-se as análises investigando como o projeto se organiza e executa as ações de alfabetramento com as camponesas em formação. Os objetivos específicos do projeto averiguados no Documento **01** são:

2.2.5 Analisar como a aplicação de orientações metodológicas por meio de uma intervenção pedagógica que envolve a categoria “trabalho” no interior das experiências dos camponeses como conteúdo da alfabetização mediante a ligação com as teorias subjacentes para conjugar a alfabetização ao letramento e atingir o nível de alfalettrar; 2.2.6 Descrever qual foi o alcance da extensão universitária em pauta, a qual elege a realidade vivenciada pelos camponeses como eixo articulador da aprendizagem da leitura e da escrita em termos de formação continuada de alfabetizadores e os reflexos deste modelo de formação na qualidade da aprendizagem dos alfabetizandos em termos de alfabetramento.

O projeto contribui para a formação emancipatória das camponesas no momento em que demonstra o alfabetramento das camponesas sendo concretizado. Sobre isso, Freire (1987) enfatiza a importância de programas de alfabetização e pós-alfabetização para adultos no contexto da reconstrução nacional. Ele destaca que esses programas devem capacitar as pessoas a se envolver ativamente na construção de sua própria história, permitindo que

assumam o controle de seu destino e participem ativamente na formação do futuro de sua comunidade e nação. O autor defende que a alfabetização e a educação devem capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, prosseguiu-se com a análise dos documentos. De acordo com o Documento **02/2**, os encontros para as mediações pedagógicas acontecem semanalmente, às sextas-feiras, no barracão da Associação dos Trabalhadores do acampamento Che Guevara. Na imagem a seguir, é possível observar uma organização circular, em que tanto alfabetizadores quanto alfabetizandas ficam de frente uns para os outros, facilitando o diálogo. Portanto, pode-se perceber que a metodologia utilizada pelo projeto atende tanto o que Freire (1970) explica sobre os círculos de cultura ou dialógicos como o que estabelece a Resolução nº 349, de 6 de setembro de 2021, no Capítulo II, art. 2º, V:

Protagonismo discente: participação ativa dos estudantes em quaisquer etapas de ações extensionistas junto à sociedade, proporcionando uma interação dialógica entre os saberes e buscando o empoderamento na sociedade e uma formação profissional mais humanizada e mais consciente sobre as demandas e problemas sociais (Brasil, 2021).

Figura 14 – Cenário em que acontecem as mediações pedagógicas no acampamento Che Guevara



Fonte: Acervo do projeto de extensão do ano de 2023 (Documento **03**).

De acordo com a leitura do Documento **02**, os materiais para as mediações com as educandas que se encontram nos primeiros níveis de aquisição da leitura e da escrita são confeccionados pelos membros da equipe, de acordo com as indicações da pedagogia freireana para a alfabetização, seguindo os passos da problematização da palavra geradora, como está explícito nos documentos.

No Documento **01**, entre os teóricos que se destacam na construção da proposta de elaboração do projeto estão Ferreiro e Teberosky (1999), que contribuem com a psicogênese da língua escrita para as mediações pedagógicas dos alfabetizadores. No fragmento a seguir, destaca-se um trecho analisado no Documento **01**, que demonstra que:

O projeto indica ainda reuniões de planejamento semanais, registros de cada atividade realizada, encontros mensais de formação com a equipe executora e relatórios bimestrais de resultados das mediações pedagógicas na formação de professores alfabetizadores com foco principal em Freire (2011), Vygotsky (1991), Ferreiro; Teberosky (1999) e Soares (2021).

Dessa forma, para compreender o conteúdo trabalhado nos planejamentos mencionados no fragmento *supra*, encontra-se no Documento **02/2** o relatório sobre a formação com os acadêmicos ingressos e egressos, que teve como tema: “Memórias com experiências freireanas na Pedagogia da Alternância e como aplicá-la”. A atividade cumpriu oito horas de carga horária. No fragmento apresentado a seguir consta a conclusão explícita no relatório:

O trabalho com esta temática nos possibilitou uma análise junto aos acadêmicos ingressos e egressos a importância da conjugação entre saberes escolares e não escolares no interior dos quais encontramos a categoria trabalho que se entrelaça a vida de todos os seres humanos e cujo método Paulo Freire para alfabetizar nos faz perceber nesta conjugação entre alfabetização linguística política encontramos o conceito de Soares do Alfabetrar e que a mesma aponta as orientações de Paulo Freire (Documento **02/2**).

Ainda sobre as atividades desenvolvidas pelos membros da equipe, na imagem a seguir é possível ver uma amostra de materiais produzidos e fornecidos aos alfabetizandos nas mediações pedagógicas.

Figura 15 – Materiais confeccionados pelos membros da equipe



Fonte: Acervo do projeto de extensão: confecção de materiais no laboratório de ensinagem Orestes Zivieri Netto 2023, *campus* Rolim de Moura (Documento **03**).

Entre os documentos analisados estão os textos das camponesas alfabetizadas e os materiais utilizados pela equipe de alfabetizadores do projeto. Desses documentos, foram selecionados o texto de uma camponesa alfaetranda e fragmentos extraídos dos *slides* organizados para mediar a problematização da palavra geradora TRABALHO.

De acordo com as informações expressas nos relatórios sobre o passo a passo das ações desenvolvidas de acordo com os cronogramas, entende-se que esse material foi utilizado na formação dos discentes acadêmicos de pedagogia e dos colaboradores externos à universidade. Destaca-se o seguinte fragmento do Documento **04**, referente ao material utilizado em um minicurso de formação com a equipe:

Alfaetrando: tecidos da vida cotidiana um breve olhar acerca da origem dos métodos tradicionais de alfabetização e as mudanças atuais que sobrevieram neste campo do saber. A categoria trabalho como o mais importante fator determinante desta origem Engels (1990, p. 19) tratando sobre o assunto na sua obra “O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, destaca que, “Toda riqueza provém do trabalho, afirmam os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas, o trabalho é muito mais do que isso: É o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (Documento **04**).

Após essa formação, a equipe realizou o planejamento da ação no dia 3 de abril de 2023, como se pode perceber no fragmento do Documento **02/2**, “Planejamento e execução de atividades a partir da palavra/tema gerador ‘Trabalho’, seguindo os critérios do alfaetrando, conforme Soares (2021) e Freire (2011) orientam”. Também foi selecionado um fragmento do Documento **02/2** que descreve a atividade elaborada no planejamento da equipe alfabetizadora:

Descrição da Atividade: 17 – Planejamento e execução de atividades em mediações pedagógicas para alfalettar educandos das diversas faixas etárias, com base nas interconexões de saberes que envolvam a problematização da palavra “Trabalho”. Exemplo: avaliar os valores dos dias “salários”, significado, razões das diferenças salariais entre categorias trabalhistas etc. Aqui encontramos saberes específicos da “Matemática” e envolve outras áreas de conhecimento que se interligam.

Ao realizar a leitura e a análise do material, de acordo com o referencial teórico baseado em Freire (1970), percebeu-se que as mediações se iniciam com a codificação da palavra geradora através das imagens apresentadas no *slide* e, em seguida, realizam a problematização da palavra geradora, seguindo os passos da metodologia freireana. A imagem apresentada a seguir consta no Documento **04**, sendo um dos *slides* utilizados nas mediações pedagógicas com as camponesas alfalettradas. A palavra geradora selecionada foi TRABALHO.

Figura 16 – Material utilizado nas mediações pedagógicas com as alfalettradas



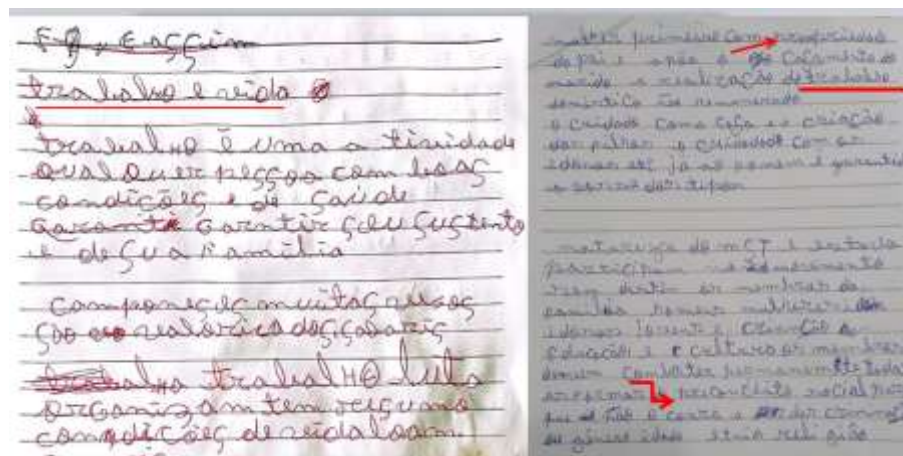
Fonte: Documento **04**.

Nesse estágio da análise, adentrou-se nas ações de formação dos alfabetizadores, nos detalhes de seus planejamentos e na elaboração de materiais com palavras geradoras, bem como na abordagem dos temas mediados.



O próximo passo consistiu em examinar o Documento **05/1**, no qual as alfabetizadas se dedicam à prática de escrita de textos, partindo da codificação e reflexão sobre a palavra geradora, e seguem os círculos dialógicos a cada início de aula. Essa etapa revelou duas amostras de textos escritos pela mesma alfabetizada em momentos distintos, ambos centrados no tema “trabalho”.

Figura 17 – Texto escrito pela camponesa Camomila



Fonte: Material cedido pela coordenação do projeto (Documento **05/1**).

Ao observar o planejamento da aula e a produção escrita da educanda, percebe-se coerência com o que defendem as concepções de Freire (2006, p. 82) para a alfabetização de adultos e como o projeto conduz as mediações.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

O projeto de extensão com as bases da pedagogia dialógica de Freire e Soares, ao capacitar as mulheres camponesas através da alfabetização e do letramento, não apenas contribui para a promoção da autonomia e emancipação individual, mas também para uma transformação social mais ampla. Segundo Gadotti (2017, p. 6), “Autonomia não significa isolamento, auto-suficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos dos outros para nos completar. Daí a necessidade do diálogo. Não se pode entender o conceito de autonomia em Freire desvinculado do conceito de diálogo”.

Sobre essa autonomia, pode-se perceber em um dos textos anteriormente expostos que a alfaetranda Camomila escreve o seguinte: “qualquer pessoa que tenha boas condições de saúde, pode através do trabalho levar, o sustento para sua família”. No outro texto ela adentra uma estrutura mais profunda do pensamento e reflexão crítica, em que escreve sobre a

condição existencial da mulher, que provavelmente parte da própria realidade enquanto mulher camponesa.

Ao interpretar a escrita da camponesa Camomila, entende-se que ela fala sobre a mulher ser “primeiro propriedade do pai, depois do marido através do casamento, descreve a rotina de uma mulher que se dedica a criação dos filhos e ao bom andamento da casa enquanto ao homem tudo é permitido”.

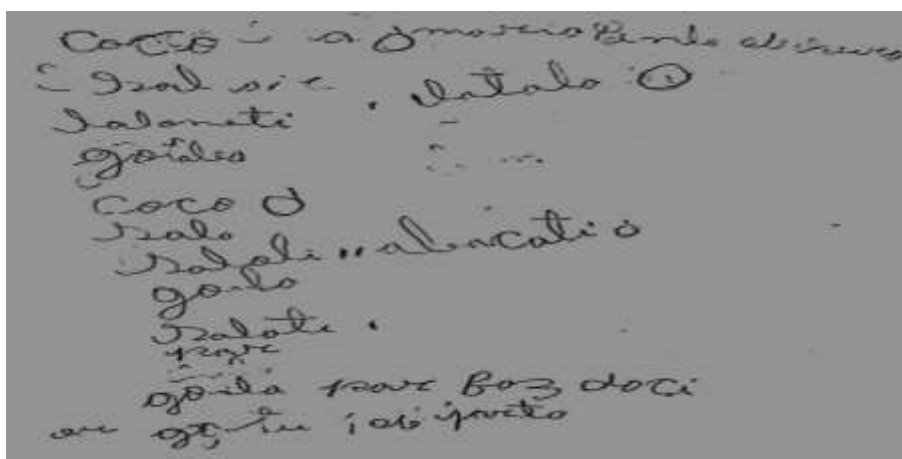
No parágrafo seguinte, ela escreve como percebe o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, utilizando a sigla MST, e fala sobre como o movimento social defende a participação de todos sem distinção e que os membros devem combater os preconceitos sociais para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnias e religião.

Ao analisar como a alfabetizanda descreve o MST e como ela estabelece relações nas quais a discriminação não é tolerada, passa-se a considerar questões relacionadas à formação escolar e ao papel dos currículos na orientação da educação de alunos em todas as faixas etárias, seja na infância, adolescência ou idade adulta. Torres Santomé (2013, p. 143) escreveu que:

Uma política e educação libertadoras devem ter como meta conferir poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos, para convertê-los em seres mais autônomos, com todas as possibilidades de decidir como deve ser uma vida mais justa; elas devem redistribuir possibilidades e condições para formação de pessoas independentes.

A partir dos textos apresentados, para perceber de que forma o projeto de extensão atua na formação política e social dessas alfaletandas, relacionou-se o conteúdo escrito pela mesma educanda com as primeiras tentativas de escrever um texto:

Figura 18 – Texto produzido pela educanda Camomila



Fonte: Material cedido pela coordenação do projeto (Documento 05/1).

Ao interpretar essa primeira tentativa de escrita, é possível perceber a intenção de escrever que com a “goiaba é possível fazer doce”. Esse ato de escrever a receita faz parte do trabalho de alfabetamento, ou seja, inicia-se com os conhecimentos do cotidiano da alfaletranda para uma análise mais ampla do mundo a sua volta. Essas análises permitem compreender que as mulheres alfabetizadas e letradas saem da ideia de escrever apenas as receitas que são comuns em sua realidade existencial, e de extrema importância no processo de avanço no aprimoramento dos códigos de leitura e de escrita, para escrever e relatar ou denunciar questões ligadas a preconceitos e discriminações sofridas por ser mulher, como se observa nos textos encontrados nos documentos do projeto.

Essa hipótese se justifica a partir da metodologia freirena, em que se pede à educanda, em um primeiro momento, que escreva o que faz parte de sua realidade. Ainda sem a formação emancipatória e o incentivo à criticidade, o conteúdo se limita a questões cotidianas, que muitas mulheres acreditam que é a única atividade que podem realizar.

Portanto, entende-se que, ao passarem pelo processo de alfabetamento com uma proposta dialógica emancipatória, e as problematizações realizadas durante as mediações pedagógicas, as mulheres camponesas têm maior probabilidade de acessar oportunidades de emprego, liderança comunitária e participação política, o que pode gerar mudanças positivas em suas vidas e em suas comunidades, já que não serão enganadas diante de situações discriminatórias e injustas. hooks (2013, p. 243) define que “As pessoas da classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico”. Do mesmo modo acontece com as pessoas da classe trabalhadora que têm acesso ao alfabetamento para a formação consciente e emancipadora.

Nos textos da alfaletranda, é possível perceber que a dialógica dos temas e palavras geradoras a faz entender qual é o papel da mulher na sociedade, mesmo que tenha sofrido com o autoritarismo durante parte de sua vida. No Documento **05/2**, destaca-se um fragmento do círculo dialógico em que outra alfaletranda, **Alecrim**, fala sobre as motivações de não ter sido alfabetizada quando criança, por meio do qual se percebe que as alfaletrandas **Camomila** e **Alecrim** descrevem suas experiências de maneiras diferentes, uma em forma de texto e a outra em forma de diálogo. A alfaletranda Alecrim compartilhou o seguinte:

**Fala Alfabetizadora C:** Que legal é isso aí, agora é para a alfabetizanda Alecrim. E você? Você não teve? Você teve essa experiência que foi a pergunta antes, né? Quando que você???? A primeira experiência de alfabetização, né? Com qual idade? E agora é para você agora é para você falar se você não teve essa oportunidade? Eu não lembro mais de...Se você não teve, é para você falar, porque que você não teve?

**Alfabetizanda Alecrim:** Não tive. É por que o meu Pai não deixava, não. Nós era muito irmãos. Também a pobreza era muito, pobreza, muito. Então, para muitos filhos e as mulheres ele não deixava... ele não deixava estudar, mas os homens eles estudava né, as mulheres, não (Documento **05/2**).

A motivação que levou essa mulher camponesa a não ter frequentado a escola é a mesma de tantas outras mulheres. Em algum momento da vida, algumas de nós já ouviram de pessoas que amamos ter vivido algo semelhante. Perrot (2007), na obra *Minha história das mulheres*, diz que a vida das mulheres no campo é influenciada pela estrutura familiar e pelas demandas sazonais da agricultura. Há uma clara separação de responsabilidades entre homens e mulheres, em que os homens se dedicam ao trabalho agrícola e às transações comerciais relacionadas, enquanto as mulheres assumem as tarefas domésticas, como cuidar da casa, criar animais e cultivar hortas. Essa divisão de gênero e as atividades associadas a ela têm sido uma característica comum da vida rural, refletindo as tradições e os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres nessas comunidades.

Essa reflexão leva à pesquisa de Valadão (2020), em que a autora argumenta que, ao considerar o papel das mulheres no campo, é crucial adotar uma postura antipatriarcal, assim como se reconhece a importância do anticapitalismo para compreender a condição dos camponeses. Isso significa que, da mesma forma que se questiona as estruturas de dominação econômica impostas pelo capitalismo, é necessário desafiar as hierarquias de gênero e promover a autonomia e o protagonismo das mulheres nas comunidades campesinas.

A ação do projeto no acampamento com as mulheres camponesas remete a bell hooks (2013), referência na luta pela liberdade através da educação. Ela diz que na sala de aula, apesar das restrições que possam existir, ainda há um vasto terreno de oportunidades. No trecho do Documento **05/2** disposto a seguir pode-se comprovar o que hooks quer dizer com essas oportunidades:

**Alfabetizadora C:** Então componente do projeto B.

**Fala do alfabetizador:** Então essa questão 24 também não se aplica para nós né? Porque nós não moramos no acampamento.

**Alfabetizadora C:** Então agora a pergunta vai voltar pra alfabetizanda **Cidreira**. É a número 25, é a última, que nós vamos deixar as outras para o próximo encontro. Como você percebe no seu desempenho que esse processo de alfabetização e letramento pode ajudar a superar esses desafios e fortalecer a posição das mulheres camponesas da comunidade? Você acha que com esse letramento aqui com tudo que a gente aprende aqui, é..... pode fortalecer a posição de vocês na comunidade?

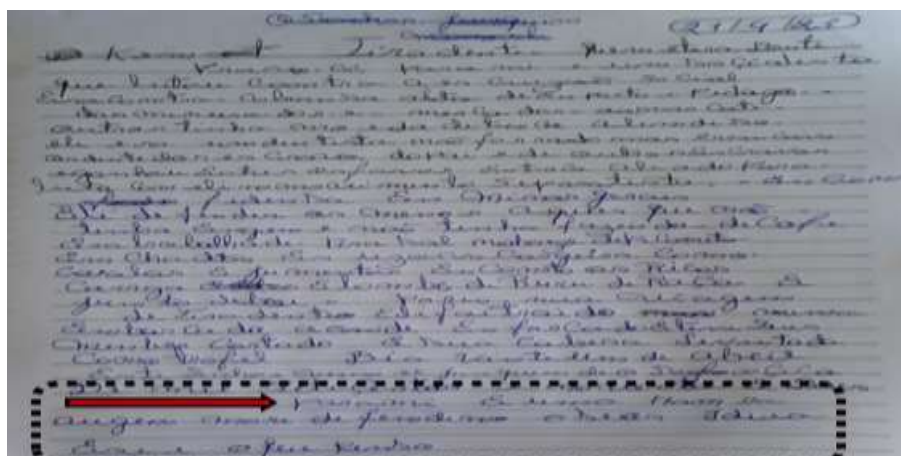
**Alfabetizanda Cidreira:** Com certeza, porque aí na comunidade as pessoas acham que a gente nãoooooo, que é a gente é um zero a esquerda, né? E a gente aprendendo aqui... *A gente tá sabendo que a gente é útil, né? A gente não é mais aquele que eles pensam que a gente pode dar uma resposta certa, pode às vezes até buscar um projeto e trazer para comunidade através dooooo, desse aprendizado que a gente tá tendo aqui, né? Aí você começa já a pesquisar e já volta assim, eu acho que eu consigo fazer isso, esse projeto aqui a montar e trazer para comunidade. Pra mim tá sendo ótimo.*

A autora hooks (2013) gera a reflexão de como dentro desse espaço de troca de saberes, de formação crítica, alcança-se a oportunidade de promover a liberdade. Ela diz que na sala de aula estamos desafiando a nós mesmos e aos nossos colegas a manter a mente e o coração abertos, permitindo-nos encarar a realidade de frente, enquanto, de forma coletiva, buscamos maneiras de ultrapassar limites e regras estabelecidas. Isso representa a educação como uma prática que busca promover a liberdade, quando a alfaletanda **Cidreira** comenta que “[...] a gente aprendendo aqui... A gente tá sabendo que a gente é útil, né?”, e ainda diz que, após essas mediações de alfaletramento, já começa a pesquisar e pensar em projetos para “[...] montar e trazer para comunidade”.

Nesse fragmento do Documento **05/2**, existe uma indicação de que essa ação realizada pelo projeto de extensão contribuiu para que a camponesa alfabetizanda tivesse planos de transformação em sua comunidade. Pelo fato de esta não ser uma pesquisa com recursos de entrevistas e contato direto com as sujeitas da pesquisa, não se sabe quais seriam seus projetos, mas espera-se que estejam direcionados à reivindicação e à luta pela escola e pela modalidade da EJA para o acampamento Che Guevara.

No Documento **05/1**, referente à mediação pedagógica do dia 21 de abril de 2023, destaca-se o texto da alfabetizanda **Cidreira**:

Figura 19 – Texto escrito pela camponesa alfabetizanda Cidreira



Fonte: Material cedido pela coordenação do projeto de extensão (Documento **05/1**).

Para que se entenda a mensagem expressa, a seguir consta a versão digitada desse mesmo texto.

Texto escrito dia 21 de abril de 2023 Tira dentes. Quem tira dente? Parece-me um socialista que lutou contra a exclusão social. Era contra a cobrança de impostos e pedágio dos mineiros, mercadores e mascates, outros tinham moedas de troca, além disso, ele era um dentista não formado, mas arrancava os dentes dos escravos do pai e de outros escravos, e ganhou entre os favores, em troca aliados para a luta com ele no movimento separatista. Inconfidência em Minas Gerais ele defendia os menor, aqueles que não tinham engenho e não tinha fazenda de café, era trabalho braçal, na base de picareta, enxadas e usava cargueira como cavalos e jumentos. Enquanto os ricos carregavam em lombo de burro de raça e junto de boi. Porém em uma viagem de Tiradentes ele foi traído numa emboscada onde foi enforcado e teve seus membros cortados e sua cabeça levantada como troféu no dia vinte e um de abril de mil setecentos e noventa e dois. Para mim é uma honra alguém morrer defendendo os seus ideais, isso é o que penso. Ass: Cidreira (Documento 05/1).

Os textos das alfaletandras são digitados pelas alfaletradoras colaboradoras, posteriormente às aulas, e em seguida são impressos e entregues às camponesas, para que comparem erros e acertos referentes a questões gramaticais, ortográficas e fonológicas, e para que guardem junto de suas produções.

Ao proceder à análise do Documento 02/1, que diz respeito aos relatórios sobre o desenvolvimento das aulas ministradas, observa-se um aspecto particularmente interessante, que reitera o impacto do emprego da pedagogia dialógica de Freire na promoção da autonomia das camponesas alfaletandras. Freire (1970) destaca a importância do diálogo na extensão universitária e critica a abordagem de transferência de conhecimento pronta, defendendo uma participação mais efetiva e dialógica com a comunidade.

Nota-se que, ao abordar um tema específico, sem se restringir a um único conteúdo, os alfabetizadores mediadores incentivaram as alfabetizandas a relacioná-lo com os contextos cotidianos e com a realidade da sociedade em geral. Esse enfoque resultou em uma reflexão profunda sobre aspectos da vida, do trabalho e da morte de Tiradentes. O fragmento a seguir exemplifica como essa conexão entre as mediações realizadas a partir da problematização da palavra TRABALHO culminou na produção do texto sobre Tiradentes:

Relatório dia 21 de abril de 2023. Encontro na casa da Educanda Erva doce três educandas estiveram presente e uma por questão de saúde não pode estar. Equipe: Bibliotecária, acadêmico de Educação do Campo. A aula foi realizada na área da casa da Educanda Erva Doce. Iniciamos retomando a atividade que foi proposta para elas desenvolverem em casa depois do último encontro. Durante a mediação a Educanda Camomila pediu para que pudéssemos falar um pouco sobre Tiradentes, já que aquele era o dia de feriado de Tiradentes. Pediu para que pudéssemos explicar um pouco sobre a História dele, pois ela ouvia dizer que foi um homem que arrancava dentes e que foi **enforcado**, mas que **não entende razão** de uma pessoa **ser enforcada** por arrancar dentes, ela imaginava que talvez ele fizesse isso como um crime. Para nossa surpresa, antes mesmo de começarmos a fazer uma síntese a educanda Cidreira, começou a contar como os pais e familiares já havia relatado a

ela como a história aconteceu, ela relatou que seus antepassados viveram aquele momento e contaram com riqueza de detalhes (Documento 05/1).

Nesse material, em que a equipe descreveu no relatório como a aula procedeu, é possível perceber que as mediações pedagógicas de alfabetização e letramento já demonstram que as vozes dessas mulheres estão sendo libertadas através da escrita, da leitura e do diálogo.

A capacidade de falar sobre o assunto, de fato, pode não ser um problema para uma camponesa que viveu e vive as lutas pelo direito à terra. Conclui-se que, possivelmente, a alfabetizanda participou das ações do MST no interior do acampamento, como já apresentado anteriormente, inclusive o sofrimento de ordens de despejos que esse povo vivenciou.

Essa reflexão remete ao que Paulo Freire (1970, p. 114) afirmou sobre a conscientização: “[...] é óbvio que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. No texto, a alfabetizanda **Cidreira** diz que, para ela, é uma honra alguém morrer lutando pelos seus ideais, e afirma que isso é o que ela pensa, ou seja, a consciência está em movimento dialético e nota-se uma autonomia na fala, até porque seria difícil se o mesmo fosse escrito por alguém que não conhece os sofrimentos na própria realidade.

Dessa forma, pode-se observar que, ao expressarem suas realidades e aspirações por meio da escrita, essas vozes extrapolam os limites dos diálogos restritos aos ambientes internos, não se calando diante de situações em que suas narrativas são mediadas por indivíduos alfabetizados e sujeitas a interpretações que podem ser influenciadas por ideologias e interesses contrários ao bem-estar da comunidade. A conscientização dessas mulheres as capacita a lutar pelos seus direitos, transcendendo as barreiras impostas pela marginalização social e política, principalmente aos que não sabem ler e escrever.

Na imagem a seguir, retrata-se o momento em que a alfabetizanda coloca em prática a escrita. Isso lembra o que Freire (1987, p. 21-21) pontuou sobre a alfabetização: “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”.

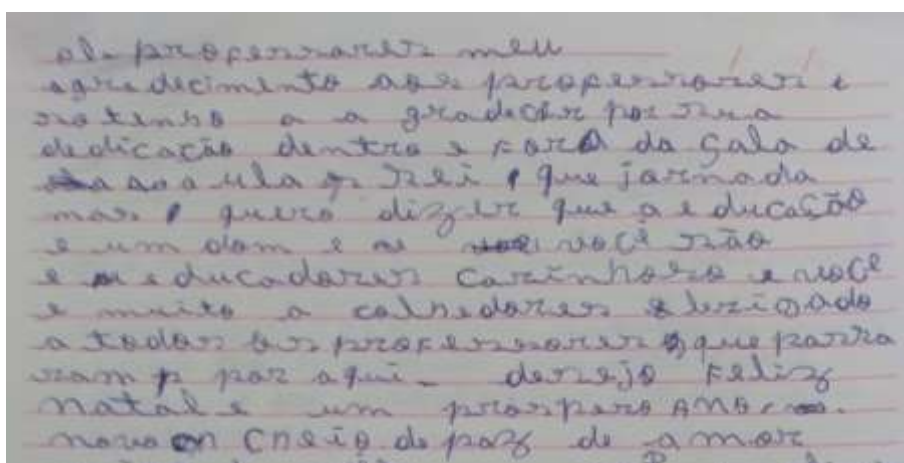
Figura 20 – Mediação pedagógica no acampamento Che Guevara



Fonte: Acervo do projeto de extensão (Documento 03).

O texto a seguir, escrito pela alfabetizanda Camomila, é uma demonstração de que as mediações pedagógicas são baseadas no respeito à identidade das educandas, e na afetividade, já que não se pode falar de educação sem amor (Freire, 1996). Uma demonstração de amor a quem ensina com amor.

Figura 21 – Texto escrito pela alfabetizanda Camomila, véspera de Natal



Fonte: Material cedido pela coordenação do projeto de extensão (Documento 05/1).

A imagem a seguir retrata não apenas a ação de aprendizagem da leitura e da escrita, da alfabetização e do letramento, retrata a vida da mulher do campo; e não apenas as camponesas, mas todas as mulheres trabalhadoras que, ao decidirem encarar o mercado de trabalho ou a lida com as produções agrícolas, encarar a sala de aula da universidade ou o projeto de alfabetamento, seja qual for sua classe, levam consigo a bagagem pesada de nutrir uma família.



Figura 22 – Momento da produção escrita



Fonte: Acervo do projeto de extensão do ano de 2023 (Documento 03).

Os círculos dialógicos são sobre as experiências com a alfabetização e o letramento no projeto e sobre outros momentos da vida. Freire (1970) enfatiza a importância da “práxis”, um conceito que combina ação reflexiva e transformação social. Por meio do diálogo crítico e participativo, as pessoas podem refletir sobre sua realidade, questionar suas percepções e experiências, e buscar formas de transformar o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, destaca-se um fragmento do Documento 05/2, que mostra como a alfabetizanda Alecrim descreve seu desenvolvimento depois de iniciar as atividades de alfabetização no projeto de extensão e participar das mediações dialógicas:

**Alfabetizadora C:** Continuar. Quais são as principais mudanças que você percebeu? Depois que você começou aqui no projeto e comente alguma coisa, que, que alguma atitude que você tenha praticado, e que te deixou satisfeita e que não era uma coisa que você fazia antes, mas que agora você acha que está capacitada?

**Alfabetizanda Alecrim:** Eu vou falar a verdade, é pra falar a verdade, né?

**Alfabetizadora C:** É!

**Alfabetizanda Alecrim:** eu vou falar a verdade. Eu não tinha capacidade de chegar numa roda de gente que nem nós estamos aqui. Eu não tinha capacidade. Porque para mim, se eu chegasse aqui que nem cês tá aqui, nós tamo tudo aqui nesse bolo aqui, vocês tava abusando de mim.

**Alfabetizadora C:** Som e expressão de Espanto.

**Alfabetizanda Alecrim:** Eu tenho esse problema, eu não gosto, eu achava assim, eu não gostava de ficar no meio de gente, até hoje eu tô com 63 anos, eu não conheço o que que é uma festa, a festa que eu conheço é do movimento, quando nós faz assim.... uma festinha assim que faz a ciranda, assim né? Que reúne todo mundo, aí ali eu sei eu ia....Mas para dizer assim, eu vou no meio daquele monte de gente ali, numa missa, numa reza, né?

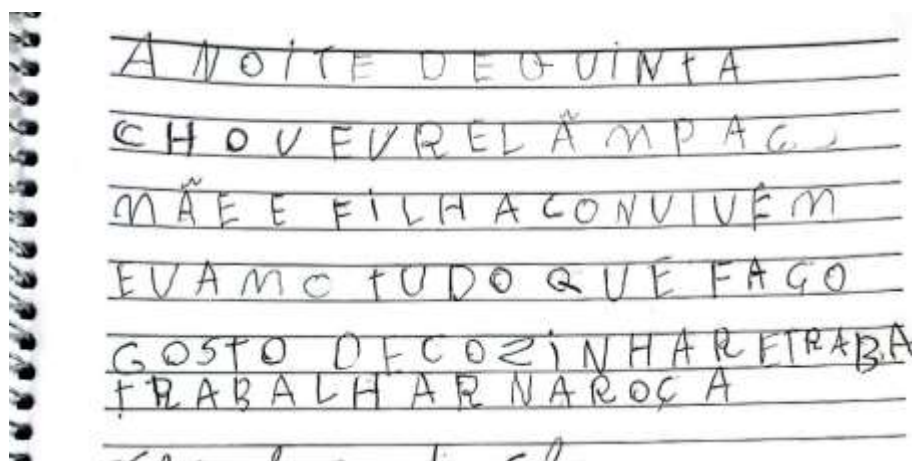
**Alfabetizadora C:** Ficar conversando assim?

**Alfabetizanda Alecrim:** Não não não não não de jeito nenhum e depois que, que nós entrou que nós comêssemos e ver as coisas direitinho, isso aí acabou!

**Alfabetizadora C:** E que agora tanto tá falando aqui, né?

Portanto, com base na autoavaliação, a alfalettranda revela a importância do projeto para sua autoestima e socialização. Assim, entende-se que o projeto utiliza, de forma coerente, uma abordagem com princípios da concepção da educação libertadora e da pedagogia do oprimido, que são marcas distintivas do pensamento de Paulo Freire. A imagem a seguir se trata de um texto também produzido pela alfalettranda Alecrim, e pode-se notar que existe uma diferença entre os textos da Camomila e da Cidreira, referente ao avanço da escrita.

Figura 23 – Texto escrito pela alfalettranda Alecrim



Fonte: Material cedido pela coordenação do projeto de extensão (Documento 05/1).

Embora no Documento 05/2 a educanda Alecrim demonstre autonomia e coerência em suas falas, ou seja, trata-se de uma pessoa letrada, é possível que exista uma dificuldade relacionada ao avanço da escrita.

Dessa forma, entende-se que seria interessante um olhar para essas especificidades e que, para isso, seria ideal um trabalho conjunto com outras áreas de formação, como a psicologia, em que pessoas especializadas possam fazer parte do projeto. Essa preocupação acontece devido à análise dos diversos déficits que interferem na aprendizagem das alfalettrandas. Observa-se que as pesquisas sobre os déficits que dificultam a aprendizagem se voltam, em sua maioria, à educação das crianças, porém com essas análises acredita-se numa perspectiva de avaliar os adultos e idosos para, inclusive, desmistificar as teorias criadas por eles mesmos de que não aprendem por serem velhos demais.

Embora esse não seja o foco desta pesquisa, é importante deixar registrada essa questão, que surgiu durante a pesquisa. O texto exposto a seguir foi escrito por Alecrim, ao mesmo tempo que Cidreira e Camomila também tinham como propósito escrever sobre a importância do trabalho e sobre seus próprios trabalhos, como já evidenciado anteriormente.

Para concluir as análises, destaca-se a imagem referente ao Documento **02/2**. De acordo com o exposto nos relatórios, trata-se de uma oficina pedagógica oferecida aos acadêmicos e à comunidade externa que participaram do Seminário de Educação (SED) que aconteceu em 2023 no *campus* Rolim de Moura.

A coordenação do projeto e a equipe de colaboradores, junto do departamento de Educação, trouxeram as mulheres camponesas para participar da oficina e contribuir com suas experiências no evento.

Figura 24 – Oficina Dialógica realizada pelo projeto de extensão na UNIR *campus* Rolim de Moura



Fonte: Acervo do projeto de extensão (Documento **02/2**).

Essa ação do projeto de extensão impacta tanto a universidade quanto a sociedade, em especial as mulheres camponesas do acampamento Che Guevara e de sua comunidade. Ao levar as camponesas para dentro da sala de aula da universidade e permitir-lhes dialogar com os acadêmicos e os estudiosos da área da educação, o projeto derruba uma barreira existente entre os dois paralelos, que possivelmente não seria possível ser derrubada de outra forma.

Esse fato gera uma reflexão sobre a afirmação de Freire (1987, p. 39): “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. O que parecia ser uma utopia se torna a realidade daquelas mulheres camponesas, que tiveram a oportunidade de trocar saberes em um universo distante de suas realidades. Entende-se, assim, que o papel do projeto foi de impulsionar e incentivar as camponesas a mostrarem suas origens e a importância das políticas públicas para que a cultura camponesa se fortaleça e se perpetue.

Figura 25 – Participação das mulheres em evento na UNIR *campus* Rolim de Moura, com participação da Ecoporé<sup>12</sup>



Fonte: Acervo do projeto de extensão 2023.

Portanto, por mais que não se possa afirmar que essas mulheres saíram do projeto de extensão prontas para lutar e ganhar as lutas pelos seus direitos políticos e sociais é perceptível que muitas transformações pessoais estão sendo oportunizadas. Isso reflete a ideia expressa por Freire (2000) de que a educação não apenas transforma o mundo, mas principalmente muda as pessoas, e são essas pessoas que transformam o mundo.

Dessa forma, o que se pode indicar é que, de acordo com o PNE, em que o conceito de extensão universitária é “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”, está sendo firmado na condução do projeto de extensão em suas atividades de alfabetamento no acampamento Che Guevara.

Entende-se que, para afirmar que de fato o projeto tem efetivado a transformação na realidade dessa comunidade, serão necessários futuros estudos de caso, com metodologias e técnicas de pesquisa com entrevistas e observação participante para que isso se confirme. Nesse sentido, Gadotti (2017, p. 11) aponta que “Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas”.

Quando Gadotti (2017) cita os desafios de aproximar a universidade de diversos contextos, dentre eles os movimentos sociais, ocorre devido às influências e aos interesses capitalistas que ainda existem infiltrados nas atividades educacionais. Porém, ao analisar esse

<sup>12</sup> A Ecoporé é uma organização privada brasileira, sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária, adversa a qualquer forma de discriminação, criada em 25 junho de 1988 e qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) desde dezembro de 2017, com sede no estado de Rondônia.

projeto de extensão que ocorre dentro de um acampamento agrário em que as mulheres camponesas vivenciam as práticas dos movimentos sociais, é possível entender que essa aproximação está acontecendo. Para confirmar, pode-se apresentar um fragmento do Documento **05/2**, do dia 1º de dezembro de 2023, no círculo dialógico entre a alfabetizanda Alecrim e um alfabetizador em formação, que descreve sua relação com o acampamento e com o MST:

Quer dizer, bem a verdade, eu amo o MST. Porque eu aprendi tudo o que eu aprendi, eu aprendi do MST. O que a gente, como a xxx, falou que não sabia administrar o dinheiro, mulher, diga que trabalhava o dinheiro na mão do homem e isso aí aconteceu muito comigo. Trabalhava, chegava em casa, chegava ao final do mês aquele dinheiro tinha que passar pela mão dele. Ele sabia o que ele ia fazer com aquele dinheiro. Às vezes, nem fazia as coisas que era para fazer, né? Mas era ele que estava dentro. Hoje não, hoje eu sei contar, eu sei pegar meu dinheiro, eu sei fazer minha compra. Vou comprar? Eu sei o que que é para fazer, pagar contas, tudo. E sei o que é que eu faço com meu dinheiro. Eu aprendi a andar dentro do MST, por que mulher antigamente mulher não tinha voz e hoje ela tem.

Nesse mesmo círculo dialógico, em que todos compartilharam seus conhecimentos e reflexões, um dos alfabetizadores, acadêmico do curso de Pedagogia, ao dialogar sobre o que conhecia do MST e dos acampamentos e assentamentos, expressou o seguinte:

Então, sobre movimentos do MST, já tinha ouvido falar algumas vezes. É, não vou mentir para vocês. Já ouvi muitas coisas absurdas sobre esse movimento, que a maioria dessas pessoas que estavam eram preguiçosas, era pessoas safadas. Então, assim, a gente escutou muita coisa. Tive uma mudança de perspectiva quando eu entrei na universidade com o professor, Nelbi, de que ele explicou para a gente o movimento era de uma forma que a gente poderia entender e que essa ideologia que tinham colocado na nossa sociedade de uma forma mudasse no pensamento nosso. Então a gente começou a compreender de outra forma e a entender que não era como passam, como falam para a gente. Mas eu não tenho um aprofundamento muito grande sobre o movimento preciso estudar mais (Documento **05/2**).

Ao analisar o conteúdo desse documento, foi possível identificar, de forma prática, um dos pontos importantes em colocar a universidade diante desses desafios, já que, quando se adentra a universidade, chega-se carregado de concepções, conceitos e preconceitos, e estes dificilmente serão de fato eliminados se não se colocar de frente com a realidade de quem vive do lado de lá dos preconceitos. A partir dessas análises, entende-se que o projeto demonstra estar em consonância com a Resolução nº 7/2018, enfatizando a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade e a importância de abordar questões complexas contemporâneas.

Nos trechos do Documento **05/2**, em que a alfabetizanda e o alfabetizador em formação dialogam sobre a importância do MST, percebe-se o impacto da interação dialógica entre universidade e sociedade, e entende-se que o acadêmico em formação para a função de

alfabetizador não poderia falar com propriedade sobre o que é o MST apenas por ter lido obras teóricas sobre o assunto, já que sua formação no senso comum foi distorcida, ou seja, essa troca de saberes e experiências gera uma reflexão sobre o que Freire (1996, p. 23) sempre insistiu em defender: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

As ações de mediações pedagógicas na alfabetização e letramento dessas mulheres caminham em direção à conscientização pela luta por seus direitos, que muitas vezes são negados pela astúcia de alguns, que se aproveitam da condição de analfabetismo das camponesas e de tantos outros grupos espalhados pela sociedade para disseminar mentiras e ataques em uma sociedade que não é contemplada com o direito de se instruir antes de atacar.

A extensão universitária, ao estabelecer essa ponte com os movimentos sociais, cumpre um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e concretiza o alfaletramento das camponesas. Essa conexão não apenas enriquece o ambiente acadêmico com perspectivas e experiências diversas, mas também fortalece os movimentos sociais ao capacitá-los com ferramentas e conhecimentos necessários para a transformação social.

Figura 26 – Passeata Dia Internacional da Mulher. As camponesas do Che Guevara de Alto Alegre dos Parecis junto da Pastoral da Saúde estiveram presentes em Ji-Paraná, Rondônia



Fonte: Acervo pessoal das mulheres do acampamento Che Guevara.

Diante dessa reflexão, a extensão universitária se consolida como um importante agente de mudança, promovendo a educação como um instrumento de libertação e empoderamento das comunidades marginalizadas. Essa conexão se mostra essencial para a transformação do mundo e, considerando as diretrizes do Plano Nacional de Extensão, fica claro o papel crucial da universidade na promoção desse diálogo. A interação dialógica, como

definida pelo Forproex, transcende a simples transmissão de conhecimento, enfatizando a troca aberta e constante entre a academia e a sociedade.

Dessa forma, pode-se concluir que a interação dialógica é vital para a eficácia dos projetos de extensão universitária, conforme analisado neste estudo. Ao estabelecer laços de cooperação e compartilhamento de saberes com a comunidade, tais projetos não apenas impulsionam a transformação social, mas também enriquecem o processo de aprendizagem e pesquisa na universidade. Portanto, é necessário fortalecer essa interação dialógica como elemento central na missão das instituições de ensino superior de contribuir para o progresso humano e social.

## ENTRELACES DE SABERES: MAIS UM PASSO EM DIREÇÃO ÀS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta última sessão não poderia ser intitulada “considerações finais”, já que no percurso da pesquisa percebeu-se que, embora a temática seja veterana, os empenhos para a extinção real do analfabetismo entre jovens, adultos e pessoas idosas ainda são tratados como algo já determinado, como se as medidas tomadas fossem o bastante. Mesmo com os alarmantes índices de analfabetos espalhados em todas as esferas da sociedade brasileira, essas pessoas continuam sendo culpabilizadas por seu *status* quando o requisito é formação escolar.

Dessa forma, dá-se sequência ao que se entende como um entrelace de saberes, em que se percebe o quão rico é o processo de alfabetamento, no qual se priorizam os conhecimentos existenciais de cada alfabetanda camponesa colaboradora do projeto de extensão *in loco*. As considerações finais estão longe de acontecer caso a EJA não passe a ser entendida como uma etapa fundamental nas pautas das políticas públicas educacionais.

Ao refletir sobre nossa jornada educacional e pessoal como pesquisadora, culminando na escolha do projeto de extensão no acampamento Che Guevara como objeto de estudo, percebe-se que nossa trajetória desempenha papel significativo nessa pesquisa e no comprometimento com a causa da alfabetização e letramento das mulheres camponesas. A motivação para buscar mudanças na vida dessas mulheres tem raízes profundas em nosso contexto existencial e nas histórias familiares que nos cercam.

A influência marcante da história da avó paterna, evidenciada no início desta pesquisa, foi um dos motivos que impulsionaram nosso desejo de fazer a diferença na vida de pessoas que, como ela, almejam alfabetizar-se em qualquer fase da vida. Além disso, a própria jornada acadêmica, marcada por desafios e determinação desde a infância até o ingresso no Mestrado em Educação, proporcionou uma compreensão íntima das dificuldades e obstáculos enfrentados por mulheres adultas em busca da educação.

Ao longo de nossa trajetória de vida, testemunhar de perto os desafios enfrentados pela mãe na busca por sua própria educação foi uma fonte de inspiração que motivou a seguir adiante, apesar das adversidades. As experiências na infância, marcadas pela incursão na alfabetização com uma professora leiga e pela dificuldade na escola devido a uma avaliação equivocada, comparada ao que se espera de uma educação emancipadora, também influenciaram e moldaram nossa compreensão das complexidades do sistema educacional.

A sensibilidade, a afetividade e a dedicação em buscar formas de transformar a realidade de mais pessoas, especialmente mulheres que enfrentam desafios para sustentar a si



mesmas e suas famílias, refletem um olhar profundo sobre os desafios que a condição feminina impõe. Esta pesquisa surge como resultado de uma jornada de reflexões pessoais, permeada pelas vivências como mulher, acadêmica, pesquisadora, esposa, mãe de quatro lindos filhos e a busca pela formação profissional, fazendo parte de uma busca incessante por realizar nossos sonhos, mas também por viabilizar os sonhos daquelas que carecem de apoio para alcançá-los.

Dessa maneira, colocou-se em prática o primeiro passo para viabilizar esses sonhos. Assim, ao considerar as análises detalhadas dos documentos relacionados ao projeto de extensão da UNIR no acampamento Che Guevara, torna-se evidente sua aderência às legislações e regulamentações estabelecidas pela instituição.

O projeto de extensão no acampamento Che Guevara demonstra estar alinhado com as resoluções da UNIR, especialmente a Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019, e a Resolução nº 349, de 6 de setembro de 2021, que regulamentam a política de extensão universitária e a curricularização das atividades de extensão. Sua organização e coordenação seguem as diretrizes estabelecidas, garantindo integração com as áreas de conhecimento definidas pelo CNPq e cumprimento dos temas prioritários para a extensão.

Os objetivos da curricularização da extensão são promovidos, facilitando uma interação significativa entre a universidade e a comunidade. Os resultados esperados, como formação docente, alfabetização e desenvolvimento social, refletem os propósitos educacionais e sociais preconizados pelas legislações e políticas de extensão da UNIR.

Apesar disso, foram identificados problemas nas avaliações expressas nos relatórios finais, como questões logísticas relacionadas a transporte, material didático e apoio aos participantes, que necessitam de atenção para melhorias. A lacuna significativa no acesso e apoio relacionados às políticas de Educação para Jovens e Adultos no acampamento Che Guevara é evidente. Embora existam algumas iniciativas da EJA, sua abrangência e eficácia são limitadas, e a presença dessa modalidade nos documentos oficiais é insuficiente. A falta de turmas específicas para alfabetização e a distância dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) dificultam ainda mais o acesso à educação formal.

Portanto, medidas imediatas são necessárias para garantir o acesso equitativo à educação, conforme estabelecido pela legislação educacional, requerendo um compromisso conjunto entre autoridades e sociedade civil para superar esses desafios e promover uma verdadeira transformação social na região.

A análise dos documentos evidencia que o projeto de extensão está intrinsecamente ligado a uma proposta formativa de alfabetização e letramento direcionada para a

emancipação e formação crítica das mulheres camponesas. Baseado nas concepções de Freire e Soares, prioriza-se a relação dialógica no ensino, reconhecendo e valorizando a cultura e os conhecimentos camponeses das educandas. Essa abordagem não apenas promove a autonomia e a emancipação individual, mas também contribui para uma transformação social mais ampla, conforme enfatizado por Gadotti.

Um exemplo concreto do impacto positivo das ações do projeto na formação das camponesas pode ser observado na evolução das produções escritas das alfaletrendas ao longo da participação no projeto. Desde as primeiras tentativas de escrita registradas nos cadernos até as reflexões políticas e sociais sobre questões como a condição da mulher na sociedade e o engajamento no MST, fica claro o processo de conscientização e autonomia que as mulheres camponesas vivenciam ao participarem do projeto e compartilharem suas experiências.

Em suma, nosso envolvimento nesta pesquisa transcende simplesmente a compreensão da forma como o projeto atua com o alfabetamento das mulheres camponesas do acampamento Che Guevara, representa uma expressão de nossa identidade, valores e compromisso com a produção acadêmica e científica, e a promoção da educação como um instrumento de transformação social.

É fundamental compreender que a concretização de sonhos políticos muitas vezes requer enfrentar experiências desafiadoras e até mesmo arriscadas. Como orientou Paulo Freire, somente quando se permite passar por essas experiências, é possível tornar os sonhos em realidade.

Esse enfrentamento gerou muitas respostas e, conseqüentemente, muitas dúvidas que precisarão de outras perspectivas e pesquisas para respondê-las. Mas uma questão obtida com essa formação mútua entre várias histórias de superação e resistência feminina, desde a orientação da dissertação, passando pela realização das atividades acadêmicas, até a análise dos documentos, foi a seguinte: “Ciência/Pesquisa e maternidade/prole são compatíveis?”. Para muitos pesquisadores, essa não é uma combinação condizente. E não é mesmo! Essa é uma combinação digna de mulheres que se fortalecem mutuamente e não deixam a ideologia machista, autoritária e individualista dizer o que elas são capazes de realizar.

Essa reflexão é importante, pois, ao passo que outras mulheres se encontrem diante desse questionamento ou dessa dúvida, independente da quantidade de sua prole, a resposta é sim. Somos, juntas, uma força que a natureza e a ciência criaram para desmistificar ideologias construídas com base em uma hierarquia infundada. Palavras podem não representar apenas palavras ao chegar aos ouvidos de quem precisa de apoio e incentivo.

Portanto, entende-se que essa temática, e tudo que envolve os direitos das classes menos privilegiadas, seja no campo ou na cidade, exige mais ações e pesquisas para que sejam trazidas ao cenário acadêmico e científico, todas as vozes que são caladas por não serem codificadas a partir dos códigos da leitura e da escrita. Ao compartilharmos histórias e experiências pessoais, esperamos não apenas contribuir com informações relevantes para esta pesquisa, mas também inspirar mais pessoas a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa para toda a existência humana.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAS, Marcilio Aparecido. **O acampamento Che Guevara de Alto Alegre dos Parecís-RO: Um olhar sobre o modo de vida camponês e a ciência da natureza**. Orientador: Adriane Pesovento. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza – PGEEN, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rolim de Moura, 2022. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4172>. Acesso em: 15 maio 2023.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- ARAÚJO, Maria das Graças de (org.). **Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2013.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1898>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo)
- BERCOVICI, Gilberto. A questão agrária na Era Vargas (1930-1964). **História do Direito**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 183-226, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historiadodireito/article/view/78725>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- BESANCENOT, Oliver. **Che Guevara: uma chama que continua ardendo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- BEZERRA, Adrielle Nara Serra; SOUSA, Francisca Márcia Lima de; COLARES, Anselmo Alencar. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 18 out. 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONELA, Davi. Biblioteca digital da questão agrária no Brasil. **Global Voices**, 14 maio 2014. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2014/05/14/biblioteca-digital-da-questao-agraria-no-brasil/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRAGA, Maria Dalva Uchoa. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação sobre agricultura familiar: dispositivos constitucionais, leis e decretos relacionados a agricultura familiar**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série Legislação; n. 261)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005**. Revogado pelo Decreto nº 6.629, de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.476, de 6 de abril de 2023**. Regulamenta o Programa de Aquisição de Alimentos, instituído pela Medida Provisória nº 1.166, de 22 de março de 2023, e dispõe sobre o funcionamento do Grupo Gestor do PAA e do Comitê de Assessoramento do Grupo Gestor do PAA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11476.htm#art32](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11476.htm#art32). Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. Governo do Estado de Rondônia. **Relação das escolas estaduais do Estado de Rondônia**. Secretaria de Estado da Educação Cerimonial Ariquemes – Alto Paraíso Ariquemes. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp>

content/uploads/2019/10/Relacao\_das\_Escolas\_Estaduais\_\_\_Rondonia.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.138, de 29 de novembro de 1995**. Dispõe sobre o crédito rural. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9138.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.138%2C%20DE%2029%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201995.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20cr%C3%A9dito%20rural,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9138.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.138%2C%20DE%2029%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201995.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20cr%C3%A9dito%20rural,Art.) Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003**. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.696.htm). Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011**. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112512.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112512.htm). Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Disponível em:

<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/programas-e-acoaes/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de Monitoramento do PNE**. Acesso em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:

[https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

BRASIL. Plano Estadual de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação 2015 a 2019**. Disponível em: [https://fne.mec.gov.br/images/RELATORIO\\_DE\\_MONITORAMENTO\\_E\\_AVALIACAO\\_2015\\_a\\_2019\\_1.pdf](https://fne.mec.gov.br/images/RELATORIO_DE_MONITORAMENTO_E_AVALIACAO_2015_a_2019_1.pdf). Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025**. Prefeitura Municipal de Alto Alegre dos Parecis/RO. Conselho Municipal de Assistência social/CMAS – Biênio 2020/2022. Disponível em: <https://transparencia.altoalegre.ro.gov.br/PLANOSMUNICIPAIS/semas/item/949-plano-municipal-de-assistencia-social>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Projeto Base**. ProJovem Campo – Saberes da Terra. Edição 2009. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem\\_projetobase2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf). Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 111, de 29 de agosto de 2019**. Regulamenta a Política de Extensão Universitária da Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <https://procea.unir.br/pagina/exibir/3219>. Acesso em: 9 abr. 2024.

CALAÇA, Michela. Feminismo camponês popular: contribuições à história do feminismo. *RURIS (Campinas, Online)*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 29-66, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/17016>. Acesso em: 27 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2015.

CORREIA, Margarita; LEMOS, Lúcia San Payo de. **Inovação lexical em português**. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português, 2005. (Cadernos de Língua Portuguesa, 4).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90670, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623690670>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CRUZ, Nelbi Alves da. **A práxis da escola família agrícola: continuidades e permanências na vida de egressos camponeses**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder e Aparecida Maria Abranches. 8. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 833-846, set. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136787/132533>. Acesso em: 25 mar. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina; REZENDE PINTO, José Marcelino de. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 562-571, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ykySVmhYVqbS5xLY7TrtRmh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2023.

FORPROEX. Encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília: UNB, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Org. Edison José Corrêa. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.



FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012. (Coleção Extensão Universitária, v. 7).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota pública**. Em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério. Disponível em: [https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota\\_publica\\_FNE\\_repudio\\_a\\_minuta\\_novas\\_diretrizes\\_fp\\_05012024.pdf](https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota_publica_FNE_repudio_a_minuta_novas_diretrizes_fp_05012024.pdf). Acesso em: 5 abr. 2024.

FÓRUM PEDAGOGIA. **Quem somos**. Disponível em: <https://forumpedagogia.unir.br/noticia/pagina>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRASER, Nancy. Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 15, p. 265-277, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2210>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **50 anos da pedagogia do oprimido**. Orgs. André Gustavo Ferreira da Silva, Fernanda da Costa Guimarães Carvalho. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS NETO, José Alves. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 71, p. 62-70, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan.-jun. 2013. Edição Especial.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo. **Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa Projovem**. 2014. 88 f. Orientadora: Tânia Maria de Lima. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

HAGE, Salomão. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. 12 de agosto de 2008.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Trad. Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622001000300003>. Acesso em: 22 fev. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

JESSOP, Bob. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/16356105/O\\_Estado\\_o\\_poder\\_o\\_socialismo\\_de\\_Poulantzas\\_como\\_um\\_cl%C3%A1ssico\\_moderno](https://www.academia.edu/16356105/O_Estado_o_poder_o_socialismo_de_Poulantzas_como_um_cl%C3%A1ssico_moderno). Acesso em: 27 fev. 2024.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOBO, Elisabeth Souza. **A classe operaria tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Editora Expressão Popular, 2021.

LOPES, Adriana L.; ZARZAR, Andrea Butto. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente no Brasil. Brasília: MDA, 2008.

LORDE, Audre et al. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MACIEL, Patrícia Spina. **Experiências e práticas de saúde popular no acampamento Che Guevara em Rondônia**. Orientador: Renata da Silva Nobrega. 2021. 30 f. TCC (Graduação) – Licenciatura em Educação do Campo, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Rolim de Moura, 2021. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3782>. Acesso em: 14 maio 2023.

MEZADRI, Adriana et al. (orgs.). **Feminismo camponês popular**: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Outras Expressões/Expressão Popular, 2021.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11534, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 18 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 4, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=91251&catid=30000](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91251&catid=30000). Acesso em: 5 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, ano 9, n. 8, jan.-jun. 2006.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, [S. l.], n. 8, p. 151-172, 2012. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Licenciaturas em educação no campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. O Proneer e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4539138, 2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MORAES, Natália Ávila. **A curricularização da extensão e os desafios para a formação docente**. 2021. 107 f. Orientadora: Elane Chaveiro Soares. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências Naturais, Cuiabá, 2021.

MST. Quem somos – Apresentação. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos>. Acesso em: 22 fev. 2024.

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

OLIVEIRA, C. V. N. C. de; TOSTA, M. de C. R.; FREITAS, R. R. de. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, Edição Especial “Gestão Pública”, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/index>. Acesso em: 28 mar. 2024.

OLIVEIRA, Maria Gonçalves. **Políticas e gestão educacional no estado do Amazonas**. Orgs. Angela Maria Gonçalves de Oliveira, Eulina Maria Leite Nogueira e Zilda Glauca Elias Franco. Brasília: ANPAE, 2021. (E-book)

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 93-101, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 7 mar. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PONCE, Branca Jurema. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. PUC/SP. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa. CNPq. 2016.

POULANTZAS, Nicos. **Political power and social classes**. London: New Left, 1978.

PRÁXIS LITERÁRIA. bell hooks – Ensinando a transgredir (parte 1): introdução geral. YouTube, 14 de maio de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/5LDNQw1AN1U>. Acesso em: 23 out. 2022.

PULCINELLI, Rosenilda Aparecida. **A educação do campo em perspectiva: uma análise do ensino médio, no contexto do campo, no município de Ariquemes, Rondônia**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2013. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST\\_b96910835108f025cb096f61b1920e3e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_b96910835108f025cb096f61b1920e3e). Acesso em: 10 abr. 2023.

PULGA, Vanderléia Laodete et al. (orgs.). **Mulheres camponesas: semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2018.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Prefácio de Antônio Cândido de Melloe Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade**. São Paulo: Neils, PUC-SP, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS SILVA, Avacir Gomes dos; SILVA, Géssica Muniz da; SILVA, Joelma Renata Nunes da. **Cacaio e sonhos**: histórias dos narradores do Vale do Guaporé. Porto Velho, RO: Temática Editora, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida. A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 501-513, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13068>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: o direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 695-714, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71478>. Acesso em: 1º abr. 2024.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTOS, Sheila Castro dos; COQUEIRO, João Carlos Pereira; LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira. Paulo Freire e a tendência progressivista libertadora: uma via para o ensino/aprendizagem. **Revista Igarapé**, v. 11, n. 1, p. 160-178, 2018.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas públicas**; coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009.

SCHMIDT, Wanderson Cleiton Cavalheiro; VENDRUSCOLO, Jhony; HILGERT SANTOS, Lourdes Maria; MOTA DOS SANTOS, Alex. Impacto da colonização na Zona da Mata Rondoniense, Amazônia Ocidental-Brasil. **Revista Geográfica Venezolana**, v. 56, n. 1, p. 41-57, enero-junio 2015.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHWENDLER, Sonia F. O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 87-109, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mXSbwB3px9z8vCjSRy36n4M/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação superior no Brasil**: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária. Marília, 2020.

SILVA, Wagner Pires da. **As ações de extensão na construção de uma universidade sertaneja**. Orientador: Leonardo Damasceno de Sá. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, Ceará, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21106>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; DANDOLINI, Gustavo. Conflitos agrários e acesso à terra em Rondônia. Agrarian conflicts and access to land ownership in Rondônia State. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 461-479, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/32712>. Acesso em: 1º mar. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Dossiê Sociedade e Políticas Públicas – Sociologias**, 16, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 2 out. 2023.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Souza%2C+Marilsa+Miranda+&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. **Luta, territorialização e resistência camponesa no Leste rondoniense (1970-2010)**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Geografia, UFU, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15943>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Editora Expressão Popular, 2021.

STEIGLEDER, L.; ZUCCHETTI, D.; MARTINS, R. Trajetória para curricularização da extensão universitária: contribuições do Fórum Nacional de Extensão das Universidades

Comunitárias – ForExt e a definição de diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, dez. 2019.

STRECK, Danilo Romeu; ROSA, Carolina Schenatto da. A pedagogia do oprimido como referência para a EJA e para a educação popular. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33767>. Acesso em: 1º jun. 2023.

TAVARES, Anna Rachel de Arruda. **Memória, justiça e reparação às rupturas impulsionadas pelo Estado brasileiro no período de 1961-1985: uma análise pautada na identidade da família de Elizabeth Teixeira**. Orientador: Iranice Gonçalves Muniz. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26062>. Acesso em: 24 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Ato Decisório nº 7, de 20 de janeiro de 2023**. Encaminhamentos na UNIR sobre a Resolução 02/2019/CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Disponível em: <https://forumpedagogia.unir.br/uploads/64702341/Ato%20Decis%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

VALADÃO, Franciele Aparecida. **Mulheres camponesas: construindo resistências através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 116p. Orientador: Ricardo Pires de Paula. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2020.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 4 abr. 2024.

WEBER, Max. **Economy and society: an outline of interpretive sociology**. Edited by Guenther Roth and Claus Wittich. University of California Press, 1978.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **A mídia e sua relação com os movimentos sociais (direito à terra): criminalização e estrutura de poder**. Curitiba: Appris, 2018.