

Revista Brasileira de Educação do Campo

ARTIGO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>



Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do Campo

Maria Christine Berdusco Menezes¹, Rosangela Celia Faustino², Marta Chaves³

¹Universidade Estadual de Maringá - UEM. Departamento de Pedagogia. Avenida Colombo, 5790. Jardim Universitário. Maringá - PR. Brasil. mcbmenezes@gmail.com. ²Universidade Estadual de Maringá - UEM.

³Universidade Estadual de Maringá - UEM.

RESUMO. Durante séculos, concomitantemente à expropriação das terras, a formação superior e o acesso aos níveis mais elevados de conhecimento foram destinados a poucos. Apenas as elites dominantes frequentavam universidades e tinham acesso ao conhecimento e às ferramentas para a produção científica. Aos camponeses e ao povo, de forma geral, restava trabalhar e produzir riquezas a serem apropriadas pelos exploradores. Esse estado de coisas só foi alterado quando movimentos sociais se organizaram e lutaram por justiça e direitos humanos igualitários. O presente artigo apresenta uma breve trajetória da criação do Ensino Superior e das lutas sociais para o acesso a esse nível de ensino. Discute, ainda, o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a formação de pedagogos para escolas do campo no Estado do Paraná. Os resultados mostram que a organização e as lutas sociais contribuem com a conquista do acesso a níveis mais elevados de educação e possibilidades de formação acadêmica diferenciada.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Ensino Superior, MST, Formação de Pedagogos.

Social movements and achievement of higher education: the formation of Pedagogues for the Rural Education

ABSTRACT. For centuries, concomitant with the expropriation of land, higher education and access to the highest levels of knowledge were earmarked for a few. Only the dominant elites frequented universities and had access to knowledge and tools for scientific production. The peasants and the people, in general, were left to work and produce wealth, to be appropriated by exploiters. This state of affairs is only changed when social movements organize and fight for justice and egalitarian human rights. This article presents a brief trajectory of the creation of higher education, of the social struggles to access this level of education; discussing the role of the Landless Rural Workers Movement (MST) and the training of pedagogues for rural schools in Paraná. The results show that the organization and the social disputes contribute to the achievement of reaching higher educational levels with the possibility of a differentiated academic formation.

Keywords: Social Movements, Higher education, MST, Teachers Formation.

Movimientos sociales y conquista de la universidad: Formación de Pedagogos para la Educación del Campo

RESUMEN. Por siglos, junto a expropiación de las tierras, la formación superior y el acceso a los niveles más altos de conocimiento ha sido dado a pocos. Solamente las elites dominantes ascendían a las universidades. Los campesinos e el Pueblo, llhes restaba la explotación por exploradores. Esta situación solo se cambia cuando los movimientos sociales se organizan y luchan por la justicia y derechos humanos igualitarios. El texto presenta una breve trayectoria de la creación de los estudios superiores y las luchas sociales para acceder a este nivel de enseñanza. Discute, sin embargo, el papel del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y la formación de maestros pedagogos para las escuelas del campo en la provincia del Paraná. Los resultados muestran que la organización y las luchas sociales contribuyen con la conquista del acceso a niveles más avanzados de educación, con posibilidad de una formación académica diferenciada.

Palabras clave: Movimientos Sociales, Universidad, MST, Formación de Pedagogos.

Introdução

A luta pela terra e por políticas públicas de educação que atendam à realidade camponesa no Brasil, empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde o final dos anos de 1970, tem apresentado conquistas para a formação superior. Estão sendo formados profissionais e militantes que atuam junto às famílias e comunidades de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária na área da educação e outras áreas demandadas pelo Movimento.

Os Centros de Educação e Formação, como a Escola Nacional de Formação Florestan Fernandes (ENFFF), em Guararema, SP, a Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS), em Maringá, PR, a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), na Lapa, PR, entre outros, como espaços constituídos para a formação profissional coletiva, desempenham relevante papel nesse processo.

Junto com o Setor de Educação do MST, esses Centros proporcionam a mediação de projetos e convênios com universidades e institutos para a formação continuada, técnica e superior em áreas prioritárias.

O Curso de Pedagogia - Turma Especial para Educadores do Campo,

proposto pelo Movimento e realizado de 2013 a 2017 pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em conjunto com a Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS), foi financiado pelo Pronex/Incrá com o auxílio do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP). Para a UEM, foi uma experiência muito significativa do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Destaca-se que o acesso ao Ensino Superior em um curso específico e diferenciado representa uma conquista dos movimentos sociais ao concretizar a formação de educadores para a atuação em escolas do campo que requerem profissionais não apenas com formação acadêmica, mas também com conhecimento, experiência, inserção e atuação nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

O curso de Pedagogia é fundamental para a formação de educadores cujo campo de atuação é a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades. Um pedagogo, segundo as Diretrizes do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) está habilitado a atuar na Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (Fase I), Educação do Campo, Educação Escolar

Indígena, Educação Especial e outras e, ainda, como gestor na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, é possível atuar em espaços não escolares.

O pedagogo é um profissional com amplo campo de atuação e responsabilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em se tratando das realidades de escolas do campo, dispõe de mais atribuições na área de políticas públicas, haja vista a situação de exclusão e pobreza em que vivem os trabalhadores camponeses no Brasil frente ao agronegócio, à perda de direitos e à produção destrutiva do capital.

Neste texto, abordamos a experiência de formação de pedagogos para escolas do Campo realizada pela UEM em colaboração com o MST. Apresentamos um breve histórico da criação do Ensino Superior e transformação das universidades a partir dos movimentos sociais revolucionários e das mobilizações populares. Refletimos sobre o processo de formação, o avanço da Educação do Campo em termos de educação superior, as lutas e conquistas dos movimentos sociais para ter acesso aos conhecimentos científicos universais e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural nesse processo.

As fontes que embasam este texto compreendem a documentação da UEM, gerada a partir das primeiras discussões que possibilitaram a criação do curso. Trata-se de um estudo bibliográfico, associado a observações, registros das experiências desenvolvidas em diferentes espaços e momentos do curso, aulas, visitas às escolas do campo e, principalmente, estudos, orientações e intervenções pedagógicas desenvolvidas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), proposta e coordenada pela UEM em conjunto com o CAPP e EMS.

Universidade para quem e para quem? Origens e transformações

Ainda que o recuo à história seja longo, é necessário para pontuar que sociedades antigas não ocidentais como a Suméria (5500 – 4000 a.C.) criaram os primeiros espaços de estudos acadêmicos, pois compreendiam a relevância da aprendizagem para o desenvolvimento humano. Nestes espaços, sábios e jovens se reuniam para produzir conhecimentos sobre a escrita e a matemática.

No século V, a Índia instituiu a Universidade de Nālandā, contando com cerca de 10.000 estudantes e 1.500 professores com uma produção agrícola de

auto sustentação, ampla biblioteca para o ensino de Política, Medicina, Artes e Astronomia (Perez Lindo, 2003). A universidade recebia estudantes de diferentes regiões, que, em conjunto, organizavam o conhecimento e desenvolviam epistemologias oriundas das formas próprias de conhecimentos ancestrais da região.

No mundo Europeu a criação de universidades se deu tardiamente, sendo a Universidade de Bolonha, na Itália, no século X, considerada a primeira instituição da região. É comum a Europa se arrogar o berço da criação das universidades, porém o colonialismo europeu expropriou, inclusive, conhecimentos científicos de outros povos e regiões.

No Brasil, no século XVI, com a experiência dos estudos superiores que os jesuítas trouxeram, estes intentaram criar academias para a formação de jovens clérigos. Entretanto, a nobreza portuguesa cerceou qualquer possibilidade de produção do conhecimento nos lugares que visava expropriar, explorar, dominar e controlar. Os funcionários da Coroa, os clérigos e os filhos dos latifundiários seguiam à metrópole para realizar estudos superiores, e os conhecimentos eram restritos a uma minoria. Destinava-se ao

povo o trabalho, a exploração e a vida na miséria.

Apenas no início do século XIX, a partir de 1808, foram criados alguns cursos acadêmicos para a formação da nobreza portuguesa que fora expulsa da Europa. Além da nobreza, a formação superior destinava-se a uma burguesia emergente, gestora do Estado e dos negócios no Brasil. Iniciou-se, então, a formação de profissionais militares, médicos, juristas e engenheiros para ocupar cargos políticos, postos no exército, nos cartórios, na imprensa, nos bancos e em outros setores estratégicos da economia e sociedade.

A universidade se instituiu, então, em países colonizados e periféricos, com a função de formar uma elite proveniente da classe dominante, instruída, informada e científica para manter as nações em conformidade com os interesses da exploração, acumulação e concentração de riquezas nas mãos da classe dominante. O povo era controlado e, criteriosamente, deixado na ignorância para melhor assimilar a ideologia da dominação.

Em resposta à exploração, miséria e exclusão, os trabalhadores de diferentes segmentos organizaram lutas sociais com formação política para o desenvolvimento da consciência e criação de instituições coletivas. O povo percebeu que movimentos sociais organizados levaram a

uma das primeiras grandes vitórias populares: a revolução socialista na Rússia. Iniciada em 1905 e concluída em 1917, subverteu a supremacia do sistema de exploração, abalou o poder capitalista, inspirou movimentos populares em diferentes regiões do globo e possibilitou o acesso à terra, bens, serviços, direitos políticos, alfabetização e educação superior para todos, sem distinção de classe, gênero e etnia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O socialismo provou ao mundo que um país atrasado, explorado, em ruínas como a Rússia pôde se reerguer e se tornar uma grande potência, sem fome e sem miséria. O político socialista russo Anátoli Vasilevitch Lunatcharski, designado pelos bolcheviques a assumir a função de Comissário do Povo para a Educação, fundamentado na teoria marxista e em práticas de educadores revolucionários, estudiosos e experientes, com apoio e participação popular, realizou uma reforma radical para a inclusão e transformação da educação. Inseriu como cerne do debate mundial, na área da educação, a ideia de que o “homem” é um ser dotado da capacidade de se humanizar e que “O fenômeno da instrução é o eixo da existência racional de todo o ser humano digno de viver e de toda a vida consciente

da sociedade humana” (Lunatcharski, 1919, p. 24).

No contexto das vertiginosas lutas sociais que cresciam no campo e nas cidades em diferentes partes do mundo, no início do século XX, estados brasileiros inauguraram as primeiras universidades. De acordo com Fávero (2006), foram criadas, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná.

As conquistas da Revolução Russa, iniciada em 1905, tanto na área da educação, da produção, como em todos os âmbitos da vida, no sentido da emancipação e igualdade humanas, impulsionaram novas lutas sociais, forçando reformas no sistema capitalista assim como a criação de políticas públicas.

Uma política educacional de inclusão e diversidade no Ensino Superior

Após as conquistas da Revolução Russa, em 1917, e a criação de partidos e movimentos comunistas em diferentes partes do mundo, o sistema capitalista, cujo domínio estava ameaçado, criou organizações para regulamentar as relações trabalhistas, coordenar programas internacionais de educação e saúde e disseminar valores humanitários no mundo capitalista.

Em 1919, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT) para formular e estabelecer convenções e recomendações de combate à escravidão e abusos praticados por empresários, industriais e fazendeiros, com a anuência de governos, em diferentes partes do mundo.

No término da Segunda Grande Guerra Mundial (Faustino, 2006), a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1948, para patrocinar estudos relativos às populações rurais e urbanas. O objetivo foi o de monitorar seu potencial revolucionário, criar políticas de popularização da ideologia capitalista e disseminar a educação nos diferentes níveis entre as classes trabalhadoras, camponesas e urbanas. Levantes e revoluções nas Américas Central e Latina impulsionaram a transformação do perfil do ensino superior, historicamente voltado aos interesses do colonialismo internacional e das classes dominantes nacionais.

Com a Revolução Cubana, em 1961, as universidades foram abertas ao povo. Os cursos, antes frequentados apenas pela classe dominante, como o de Medicina, transformaram-se no espaço privilegiado para o avanço da ciência da saúde,

tornando-se acessível, em Cuba, a todos os segmentos sociais.

No período, os Estados Unidos além de patrocinar golpes militares em diferentes países, como no Brasil e Indonésia, acentuaram sua intervençãoⁱ por meio de acordos entre a gestão civil-militar golpista, no Brasil, instalada em 1964. A área da educação foi considerada estratégica. Através do Ministério da Educação e Usaid, agência dos EUA para a dominação internacional currículos, programas e materiais didáticos foram modificados e controlados. Nos acordos entre MEC/Usaid e Contap/Usaid, foram contemplados convênios para a educação das populações do campo e indígenas.

A Revolução Sandinista, na Nicarágua, a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, as greves gerais no ABC Paulista, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), o movimento pelas *Diretas Já*, os levantes do Exército Zapatista de Libertação Nacional no México, a criação da Via Campesina, e distintos outros movimentos e organizações revolucionárias em diferentes partes do mundo forçaram os organismos internacionais a elaborar políticas públicas de acesso à educação superior para populações consideradas vulneráveis.

Em um contexto de profunda crise do sistema capitalista vinda a público em meados da década de 1970 (Hobsbawn, 1995; Harvey, 2008), e da intenção das economias dominantes como os EUA e Inglaterra de formular novas estratégias de exploração em diferentes partes do mundo (Faustino, 2006); organizações internacionais como a Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras iniciam a formulação de políticas de reconhecimento e valorização da diversidade.

A globalização e o neoliberalismo (Frigotto, 1995) foram as estratégias mais visíveis e eficazes usadas para justificar as mudanças nas legislações, necessárias aos novos “empreendimentos” de exploração econômica na região. Na América Latina, as constituições de todos os países foram alteradas, iniciando-se pelo Brasil, que outorgou uma nova Constituição Federal de 1988.

Organizados em diferentes frentes, os movimentos sociais deram continuidade à elaboração de projetos educativos:

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das

Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Unesco e CNBB (Pronera, 2004, p. 15).

Conforme esse documento, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculando-o ao Gabinete do Ministro e aprovou seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e “a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário” (Martins, 2012, p. 107).

Nos governos neoliberais brasileiros no período de 1989 a 2002, reformas pensadas para a América Latina desde os anos de 1960 foram implantadas visando à adequação do país às determinações do Banco Mundial e FMI (Fonseca, 1998; Siqueira, 2000).

Como as revoluções tiveram forte base de sustentação no campo, cujas populações apresentam alto índice de analfabetismo, o sistema capitalista começa a prestar atenção aos movimentos sociais e a suas demandas, e passa a

desenvolver programas de crédito rural e educação liberal voltados a essas populações. Conforme um importante teórico da burguesia, Huntington (1975, p. 302),

Para o sistema político, a oposição dentro da cidade pode ser perturbadora, mas não é letal. A oposição no interior é, porém, fatal. Quem controla o interior controla o país. ... Se os camponeses aceitam e se identificam com o sistema existente, isso proporciona uma base estável ao sistema. Se os camponeses se opõem ativamente ao sistema, passam a ser os portadores da revolução. O camponês pode, assim, desempenhar um papel altamente conservador ou altamente revolucionário (p. 302).

Com a finalidade de obter consenso, promover a gestão e o controle dos movimentos sociais no campo, uma política pública de inclusão social foi elaborada tendo a educação como um dos focos de atenção.

Quando os privilegiados são poucos e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é

simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (McNamara, 1972, p. 1070).

Em consonância com a orientação desse presidente do Banco Mundial, com a linha de atuação do período e pressões sociais, a instituição pactuou acordos com países da América Latina com o objetivo de formular políticas de inclusão como uma das estratégias no contexto da ampliação da exploração capitalista da região. No início dos anos de 1990, o governo e a classe dominante brasileira aderiram a essas determinações iniciando-se uma reforma de Estado (Pereira, 1997) e da política educacional, com um discurso baseado na inclusão de minorias e camadas mais excluídas da população.

A organização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), ocorrido em 1997 na Universidade de Brasília, foi um marco histórico relevante para a conquista da construção de uma educação voltada aos anseios e necessidades das populações camponesas.

Em decorrência das demandas sociais e orientações do Banco Mundial, o documento do Conselho Nacional de Educação, intitulado Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicado em 2002, dispõe que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Em seu Art. 3º, consta que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002).

O Art. 12 trata do exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999 da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação sobre a formação de professores em nível superior para a Educação Básica.

Essa legislação, conquistada pelos movimentos sociais organizados, deu início, nos anos seguintes, a uma maior mobilização e lutas em torno da consolidação de políticas públicas para a formação superior de professores para a Educação do Campo.

Licenciaturas específicas para a formação de educadores do campo

Além das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, outras legislações, como o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata do regime de alternânciaⁱⁱ, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelecem ser a Educação do Campo uma modalidade específica a contribuir com a definição de uma identidade própria à escola do campo; o Decreto nº 7.352/2010, que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo e institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) possibilitaram a formulação de licenciaturas específicas para a formação de educadores do campo.

O Documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em seu Art. 7º, definiu que a organização institucional da formação de professores deve levar em conta que: I. A formação deverá ser realizada em processo

autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Nesse processo de construção de um projeto específico para a Educação no Campo foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano prevê, em seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar para a Educação do Campo com a possibilidade de uma formação profissional diferenciada aos professores, considerando as especificidades dos sujeitos e da realidade dos camponeses com marcos regulatório como o Decreto nº 7.352/2010, que inseriu a Educação do Campo na política educacional de Estado.

A aprovação do Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo (Brasil, 2013), em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Resolução nº 04/2010/CEB/CNE levou a Educação do Campo a ser reconhecida como modalidade de ensino. Com o Decreto nº 7.352/2010, foi instituída a Política de Educação do Campo e o Pronera, sendo definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nas políticas educacionais.

O Decreto nº 7.352/2010 prevê o apoio técnico e financeiro do Ministério da

Educação (MEC) aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo, e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

Com base nessa legislação, o MST, por meio de seu Setor de Educação e Centros de Formação, criados especificamente para a formação de profissionais de diferentes áreas para atuação em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, em atendimento às necessidades das famílias de camponeses, realiza diagnósticos e propõe, em parceria com instituições de ensino técnico e superior, cursos em nível médio e graduação.

Conforme Martins (2012), o primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado pelo MST em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no período de 2002 a 2005, visando à formação acadêmica de professores que atuavam em escolas e processos educativos do campo.

Segundo Caldart (2003), o MST tem uma pedagogia e uma práxis específicas para a educação e formação humana.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história (p. 51).

No Estado do Paraná, as discussões sobre a criação de curso de Pedagogia para Educadores do Campo têm início em 2001 na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e se consolidam com a aprovação da primeira turma em um curso intitulado Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, no ano de 2004. O propósito foi “Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (Unioeste, 2004, p. 17).

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura são demandados pelo movimento social e construídos em parcerias institucionais em um processo dialógico. O objetivo é a consolidação de uma educação diferenciada para a formação de sujeitos provenientes de famílias camponesas historicamente excluídas do ensino superior. Os pressupostos são fundamentados tanto em teorias científicas críticas quanto em pedagogias e experiências advindas dos movimentos sociais, com conteúdos, metodologias e processos avaliativos que congregam conhecimentos universais e epistemologias baseadas nos conhecimentos ancestrais dos povos do campo.

Fávero (2006) assinala que a universidade é local de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolvem um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas e demandas da sociedade com práticas emancipadoras.

O não fechamento das escolas do campo tem sido uma das principais pautas de discussões e lutas de camponeses assentados e acampados. Para tanto, a

formação superior de educadores provenientes das próprias comunidades é de suma relevância nesse processo, para que se consolide uma educação que atenda às necessidades da vida no campo, fortalecendo a identidade camponesa e a produção para a sustentabilidade e o desenvolvimento.

A experiência com a formação da Turma Iraci Salet Strozak na UEM

A Universidade Estadual de Maringá foi instada pelo MST a pensar e planejar a oferta de um curso que contou, inicialmente, com o apoio de grupos de pesquisa, cujos pesquisadores estudavam a Educação do Campo, como de gestores institucionais e professores de diversos departamentos. Em um longo percurso (Silva, 2017), o curso foi proposto em 2001 e autorizado a funcionar em 2012, desenvolvido pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação tendo como Coordenadora a professora Maria Christine Berdusco Menezes.

A oferta do curso de Pedagogia: Turma Especial para Educadores do Campo atendeu a uma demanda por formação de pedagogos para atuar em todos e níveis e modalidades da educação em áreas de assentamentos e acampamentos de comunidades do campo. O curso possibilitou que sujeitos do campo

tenham formação e maior autonomia em suas atuações como autores do próprio processo de produção e reprodução da vida.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, o curso foi um grande aprendizado para a universidade, pois a turma vivenciou e explicitou uma experiência desenvolvida no MST de auto-organização nos estudos. Os estudantes, provenientes de diferentes regiões, assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no Paraná, São Paulo e Mato do Grosso do Sul, durante os quatro anos do curso demonstraram profundo compromisso, cuidado e atenção com sua própria formação e do coletivo da turma.

Com inúmeras ações, houve grande envolvimento e participação nas aulas, rotinas diárias de estudos e trabalho para a manutenção do espaço da Escola Milton Santos de Agroecologia; participação em discussões políticas diárias; eventos e demais ações demandadas pela universidade e pelo MST em conjunto com as orientações e acompanhamento do Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico (CAPP).

Destacamos a atenção com a cultura, estudos e leituras diárias de poemas e literaturas revolucionárias. Salientamos ainda as pesquisas, os debates e a preparação das místicas que abriram as

aulas todos os dias, no decorrer dos quatro anos de formação. Coordenação com revezamento em duplas de acadêmicas/os que assumiam a articulação dos trabalhos do dia: apoio às aulas ministradas pelos professores, informes e suporte aos Núcleos de Base (NB).

Dentre os princípios da Educação do Campo explicitados por Caldart (2003), o curso de Pedagogia apresentou a vinculação com a vida no campo, a produção para a sustentabilidade, a revitalização de conhecimentos ancestrais e a valorização da cultura e das lutas camponesas. Com a Pedagogia da Alternância, fruto de um projeto de formação construído coletivamente pelos sujeitos do campo, e organização curricular diferenciada, foram priorizados a formação humana, o vínculo com a Educação Básica do Campo, o trabalho e a organização política do Movimento.

Dessa maneira, firmou-se a articulação entre teoria e a prática; o reconhecimento da escola como local privilegiado para o ensino e aprendizagem, bem como o estímulo ao desenvolvimento da educação e formação em espaços não escolares.

O curso de Pedagogia - Turma Especial para Educadores do Campo foi financiado e acompanhado pelo Incra/Pronera por meio de convênio

institucional. As atividades desenvolvidasⁱⁱⁱ foram realizadas no campus sede da UEM (aulas, eventos, pesquisas bibliográficas, visitas) e na Escola Milton Santos de Agroecologia (aulas, seminários, eventos), com estudos e ações integrados entre estudantes, docentes e lideranças do MST.

Nesses espaços, os estudos e trabalhos desenvolvidos na condução das disciplinas, as reuniões pedagógicas, a participação em eventos e as vivências culturais tiveram a atuação efetiva dos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil e do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM.

Pontuamos a essencialidade do Pibid Diversidade/UEM, financiado pela Capes/FNDE, cujos estudos e recursos financeiros foram decisivos para a efetiva formação, consolidação das experiências pedagógicas nas escolas do campo e permanência dos estudantes até a conclusão da graduação.

A formação compreendeu aulas teórico-práticas ministradas por professores da UEM, aulas e palestras proferidas por lideranças, profissionais, militantes, sábios e educadores do MST, ateliês pedagógicos, levantamentos e pesquisas de campo para o diagnóstico das

diferentes realidades socioeducacionais e participação em eventos.

Os diagnósticos subsidiaram os planejamentos do Tempo Comunidade, as intervenções de Estágio Supervisionado, a produção de recursos didáticos específicos e diferenciados, a escrita de textos para a participação em eventos. Fortaleceram as mobilizações e lutas pelas políticas públicas de inclusão social e direito à Reforma Agrária e inúmeras outras ações efetivas de atuação dos estudantes no decorrer da formação em suas comunidades.

Foram vários e relevantes momentos de estudos, pesquisas, diálogos e aprendizagens. Ressaltamos a participação da Turma Iraci Salete Strozak em atividades pedagógicas na Ciranda Infantil da 13ª Jornada de Agroecologia.

O Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança –, desenvolvido durante a 13ª Jornada de Agroecologia de 2014, intitulada *Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura*, foi essencial para fortalecer e aprimorar estudos e pesquisas, permitindo compreender como se dá a organização do tempo e do espaço na Educação do Campo e as intervenções pedagógicas com as crianças, dos primeiros meses aos 13 anos de idade,

junto às quais foram organizados ateliês afetos à Arte, Literatura Infantil e brincadeiras^{iv}.

Dessa forma, a partir da observação e estudos, verificamos a necessidade de avançarmos em alguns aspectos, dentre os quais a organização do espaço em harmonia com os critérios prioritários desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI/DTP-UEM) para as atividades com crianças e jovens.

Compreendemos que as reflexões relacionadas às questões da Agroecologia e os diálogos possíveis de serem realizados com crianças e jovens na Ciranda Infantil figuram enquanto parte da formação das crianças Sem Terra nos processos formais e não formais de educação do MST. Nesse âmbito, foram desenvolvidas atividades a partir do Pibid-Diversidade.

As Jornadas de Agroecologia, segundo Tardin (2009), têm acontecido no Estado do Paraná desde 2001. São resultantes de um amplo processo dialógico dos Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não Governamentais, que têm impulsionado a luta pela Terra, pela Reforma Agrária e fortalecimento da Agroecologia desde os anos de 1980.

O princípio defendido por Tardin (2009) se harmoniza com os propósitos do

MST, que além de lutar pelo direito à terra, igualdade social e produção agroecológica, defende a luta por uma Educação específica no Campo. Nos eventos dos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, uma prática é a organização de espaços denominados Cirandas Infantis. Estes são organizados em duas modalidades: itinerante, acompanhando os encontros, mobilizações e reuniões; e fixos constituídos de espaços de formação permanente, sejam em assentamentos e acampamentos, sejam nos Centros de Formação do MST.

Um dos propósitos das Cirandas é contribuir para o processo educativo e formativo das crianças Sem Terra enquanto seus pais participam de uma agenda específica de trabalhos. De acordo com Araújo & Benigno (2004, p. 25), “a Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração”.

No tocante à participação nas atividades diretamente relacionadas ao Pibid-Diversidade/UEM e algumas atividades especiais na participação no Projeto Ciranda, os acadêmicos revelaram que houve contribuição para sua formação universitária e pessoal, uma vez que nas vivências proporcionadas foi possível

aprimorar estudos e pesquisas, firmando o entendimento de que é necessário disponibilizar as crianças aquilo que há de mais elaborado e favorecer o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores, dentre as quais a memória, a atenção, a linguagem e a criatividade. Nessa perspectiva, as elaborações de Krupskaya (1967; 1973) são essenciais para a formação de pedagogos com vistas a uma educação plena e emancipadora.

Nas reflexões e práticas educativas, o MST busca uma educação plena para todos, em especial a participação nos espaços da universidade, como sujeitos de direitos da educação. Diante dessa busca, são relevantes os escritos de Leontiev (1978), que reafirmam a possibilidade e a necessidade de ensinar em uma perspectiva do máximo desenvolvimento humano.

Assim, houve o acompanhamento das vivências e estudos com reflexões sobre a organização didática do ensino e possibilidades formativas a fim de compreender a relação entre a educação e a formação inicial e continuada de educadores do campo, especificamente seus enfrentamentos, as possibilidades de avanços e as conquistas em termos de ensino e aprendizagem.

Reiteramos a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, relevante aos

pedagogos que defendem a educação em favor da humanização e emancipação, a qual frisa que a apropriação e a capacidade de realizar novas elaborações tornam o homem capaz de projetar o futuro e modificar o presente, como relata Vigotski (2001; 2007; 2010) no conjunto de sua obra. Isso faz com que esse referencial teórico-metodológico se apresente como resposta e reflexão aos desafios sociais e educacionais da atualidade.

Em consonância com os escritos de Faustino (2006), a educação só poderá ser emancipadora e promover a autonomia se associada aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, que devem estar à disposição de todos. Desse modo, afirmamos que o esmero e a organização podem ser expressão daquilo que entendemos por mais elaborado, conforme propõe Leontiev (1978).

Trata-se de um desafio, sem dúvida, sobretudo neste início de século XXI, em que há o acúmulo de riqueza para alguns e a extensão da miséria para outros. Um mundo no qual 1,4 milhão de crianças se encontram em risco iminente de morrer de fome em países como Nigéria, Somália, Sudão do Sul e Iêmen (Fundo, 2016). De acordo com dados do Unicef, estima-se que entre 2016 e 2030 teremos aproximadamente 70 milhões de crianças

mortas antes de completarem cinco anos de idade. Mesmo nos 41 países com altos níveis de desenvolvimento econômico, no ano de 2014, havia um total de 77 milhões de crianças em condição de pobreza monetária (Fundo, 2016).

Nesse cenário de miséria expresso na educação, dados apresentados pelo Unicef indicam que 38% das crianças que frequentam escolas primárias no planeta não aprendem a ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares (Fundo, 2016). Quando tratamos da realidade brasileira, dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, que contou com a participação de 2,6 milhões de estudantes, revelam que apenas 11% das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental possuíam nível ideal de leitura, sendo capazes de reconhecer tempos verbais e entender o sentido de um texto. O levantamento indica ainda que somente 22% conseguem ler sílabas e formar palavras.

A Avaliação demonstrou que 57% dos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à matemática, e 24% não conseguem escrever números por extenso ou reconhecer formas geométricas (Brasil, 2015).

A persistência de um índice de 20,8% de pessoas adultas analfabetas no campo e uma escolaridade de apenas 4,4

anos de estudos, em média, agravada pelo fechamento ininterrupto e crescente de escolas, turmas e turnos no campo (nos últimos 11 anos, 37 mil escolas tiveram suas atividades encerradas), divulgadas pelo documento final do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 2015, evidenciam que a luta e organização dos movimentos sociais pelo direito à educação e à vida digna impõem a transformação urgente da sociedade e do sistema distributivo e produtivo, haja vista que a produção destrutiva do capital avança ininterruptamente.

Considerações finais

As organizações da classe trabalhadora, do campo e das cidades, com movimentos e lutas articulados evidenciaram conquistas históricas para a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos.

O MST tem como um dos princípios básicos, além da Reforma Agrária, a constituição de uma Educação do Campo com características próprias que congregue as especificidades da vida e dos conhecimentos ancestrais dos camponeses, sendo uma das formas de organização para que as famílias e jovens permaneçam na terra, vivendo, se desenvolvendo e

produzindo alimentos saudáveis, que garantem sustentabilidade e renda.

Nesse sentido, a Educação do Campo requer pedagogos, educadores formados e comprometidos com a humanização e emancipação de sujeitos conscientes e atuantes sobre o papel da escola como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento. A educação, a conscientização e a luta por meio dos movimentos sociais revolucionários auxiliam na transformação da sociedade capitalista atual e no enfrentamento de sua produção destrutiva.

Não há o consenso, propagandeado por muitos, de que a função dos estudos superiores e da escola seja preparar jovens e crianças para o novo, o novidioso. Embora conhecedores das mudanças e dinâmicas humanas, para várias populações e sociedades, como as indígenas e camponesas, estudar é uma forma de conservar, desenvolver e aprimorar os bons valores, práticas e conhecimentos milenares desenvolvidos pela humanidade, mas que vão se perdendo entre as novas gerações, bombardeadas pelos interesses do sistema capitalista em mercantilizar a terra, os rios, as florestas, os alimentos, os animais – destruindo a vida para produzir novidades e estimular o consumo incessante.

Os movimentos sociais e populares revolucionários se organizam, planejam e lutam por direitos, pela manutenção de uma vida saudável, da saúde humana, da família, da educação e conhecimento para todos. A partir de conhecimentos milenares repassados às gerações, desenvolvem tecnologias como a agroecologia, alternativa à produção destrutiva do capitalismo.

A conquista da universidade para todos, como espaço de desenvolvimento de conhecimentos e formação humana, se deu a partir da vitória de revoluções socialistas e populares empreendidas pelo povo que refutaram a lógica imposta pelo sistema capitalista de que os níveis mais avançados de conhecimento estejam restritos à classe dos exploradores.

Pela legislação apresentada, observamos um avanço nas políticas públicas de Educação do Campo, porém, índices elevados de analfabetismo, exclusão, miséria e fome, bem como o fechamento de escolas do campo, revelam a necessidade de intensificar e diversificar as ações sociais tanto para a manutenção das conquistas como para o avanço e fortalecimento das novas demandas populares.

Os Centros de Formação, como a Escola Milton Santos de Agroecologia, são espaços que exercem papel fundamental na

gestão democrática dos processos formativos demandados pelos movimentos sociais. Atuando em parceria com universidades, tem demonstrado ser possível outra formação, que humanize a todos e desenvolva a consciência de luta por direitos e igualdade social.

Referências

Araújo, E., & Benigno, L. (Org.). (2004). Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Movimento dos Trabalhadores Rurais da Educação*. Caderno de Educação, 12.

Bicalho, R. (2013). Educação do campo e Pedagogia da Alternância no Brasil. *Educere & Educare*, 8(3), 45-58.

Brasil. (2015). *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014*. (2015, setembro). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Recuperado de: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>

Brasil. (2013). *Portaria n. 86*. (2013, 1 de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf

Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP n. 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/r_cp01_06.pdf

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do*

Campo. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 50-59.

Faustino, R. C. (2006). *Política educacional dos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, 28, 17-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In Oliveira, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas* (pp. 85-122). São Paulo, SP: Cortez.

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, SP: Cortez.

Fundo das Nações Unidas para Infância. (2016). *Situação mundial da infância 2016: oportunidades justas para cada criança*. Brasília: Unicef.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: Loyola.

Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Huntington, S. (1975). *A ordem política nas sociedades em mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária. São Paulo, SP: Editora da USP.

Krupskaya, N. K. (1967). *Acerca de la educación comunista: artículos y discursos*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Krupskaya, N. K. (1973). *Acerca de la educación pré-escolar*. Moscú: Editorial Prosvieschenie.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Mores.

Lunatcharski, A. (1919). *A educação na Rússia revolucionária*. Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ros%C3%A2ngelaPC/Downloads/A%20Educacao%20na%20Russia%20Revolucionaria.pdf>

Martins, F. J. (2012). A Pedagogia da Terra: os sujeitos do campo e do ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 103-119.

McNamara, R. S. (1972). El Banco Mundial y America Latina. In *Comercio Exterior* (pp.1053-5). México: Banco Nacional de Comercio Exterior.

Pereira, L. C. B. (1997). *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

Perez Lindo, A. (2003). *Universidad: conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.

Pronera. (2004). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações*. Brasília: Ministério Desenvolvimento Agrário.

Silva, J. A. S. (2017). *O Curso de Pedagogia do Campo na Universidade Estadual de Maringá (UEM): a Primeira Turma Iraci Salete Strozake (2013-2016) – mais um passo à frente na Luta pela Educação do Campo no Paraná*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Siqueira, A. C. de. (2000). *O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação*. In XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society. San Antonio: EUA.

Tardin, J. M. (2009). Jornada de Agroecologia: Camponesas e Camponeses em Movimento Construindo o Sustento da Vida e a Transformação da Sociedade. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 4(2), 382-386.

Unioeste. (2004). *Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Pedagogia para Educadores do Campo*. Francisco Beltrão, PR.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Editora WMF.

i Para a compreensão da história e dos objetivos norte-americanos no período, ver: Motta, R. P. S. (2010). Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. *Revista Brasileira de História*, 30(59), 237-266.

ii Cf. Bicalho (2013, p. 47) essa organização “... nasceu do anseio de agricultores familiares em suas comunidades rurais no intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida das pessoas, as questões culturais, econômicas, políticas e de fortalecimento do debate acerca do desenvolvimento sustentável”.

iii O presente Curso teve início no dia 24 de abril de 2013 na UEM, financiado pelo INCRA, com parceria de Movimentos Sociais Populares do Campo e o PRONERA. O curso teve duração de quatro anos e foi oferecido em regime de alternância, com períodos de Tempo/Escola/Universidade e Tempo Comunidade.

iv As atividades desenvolvidas no Projeto Ciranda fizeram parte da disciplina “Literatura e Linguagens”, ministrada no Curso pela professora Dr^a Marta Chaves, a partir de estudos e reflexões de textos dos autores da Teoria Histórico-Cultural e pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil.

Recebido em: 04/09/2017

Aprovado em: 26/09/2017

Publicado em: 21/11/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Chaves, M. (2017). Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de Pedagogos para a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 750-772. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>

ABNT:

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M. Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de Pedagogos para a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 750-772, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>

ORCID

Maria Christine Berdusco Menezes

 <http://orcid.org/0000-0002-3097-5242>

Rosangela Celia Faustino

 <http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Marta Chaves

 <http://orcid.org/0000-0002-8089-1450>