REVISTA COMCIÊNCIA
ISSN 2595-1890 [Online] – ISSN 1807-0124 [Impresso]

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE GRAJAÚ: UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL (EFA GRAJAÚ): AN INTERCULTURAL EXPERIENCE IN RURAL EDUCATION

Maria José de Sousa Pereira[a]
ORCID: 0009-0000-2730-5179

[a] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Grajaú, MA, Brasil
Autor de correspondência: Maria José de Sousa Pereira - E-mail: mariapereira_83@yahoo.com

RESUMO:
Este artigo objetiva apresentar o Projeto Conferência Episcopal Italiana (CEI) e os modos como este apoiou um grupo de estudantes indígenas Guajajara para se inserirem na Escola Família Agrícola (EFA) e obterem Ensino Médio e diploma em Agropecuária. Utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa por meio da observação e de análise de documentos. É importante ressaltar que a Educação do Campo é fruto de lutas históricas de vários movimentos sociais que buscam uma educação de qualidade que respeite todas as especificidades socioculturais dos camponeses. Para realizar o Projeto CEI, procurou-se estimular a produção de alimentos saudáveis, propondo alternativas de práticas agroecológicas, divulgar a importância de práticas agroecológicas para as Comunidades Indígenas, sensibilizar as Comunidades Indígenas e, sobretudo, a juventude a adotar uma nova postura quanto à preservação dos recursos naturais e promover capacitação técnica de criação e produção de alimentos para posterior prática multiplicadora, garantindo a sobrevivência digna das famílias e das comunidades bem como visando a suprir suas necessidades alimentares. O texto trata também da relação dos estudantes indígenas com a equipe executora da Diocese, da relação e convivência dos estudantes indígenas com outros estudantes não indígenas e com a própria EFA, dos estudantes indígenas, de suas famílias e dos compromissos acadêmicos, de campo e de estágios, da relação da equipe coordenadora executora do projeto com a Diocese, EFA e CEI. Conclui-se que a EFA é um importante espaço de educação do/no campo de forma contextualizada.
Palavras-chave: educação do campo; Grajaú; povos indígenas.

ABSTRACT:
This article aims to present the Italian Episcopal Conference (CEI) Project and the ways in which it supported a group of Guajajara indigenous students to enroll in the Agricultural Family School (EFA) and obtain a high school education and a degree in Agriculture. The qualitative research methodology was used through observation and document analysis. It is important to emphasize that Rural Education is the result of historical struggles by various social movements that seek quality education that respects all the sociocultural specificities of peasants. To carry out the CEI Project, the aim was to stimulate the production of healthy food, proposing alternatives for agroecological practices, to publicize the importance of agroecological practices for indigenous communities, to raise awareness among indigenous communities and, above all, among young people to adopt a new stance regarding the preservation of natural resources, and to promote technical training in food production and breeding for subsequent multiplying

Submetido: 07 de mai. 2024 **Aceito:** 25 de mar. 2025 **Publicado:** 14 de mai. 2025

practices, ensuring the dignified survival of families and communities, as well as meeting their food needs. The text also deals with the relationship between indigenous students and the Diocese's executive team, the relationship and coexistence of indigenous students with other non-indigenous students and with EFA itself, indigenous students, their families and academic, field and internship commitments, and the relationship between the project's coordinating team and the Diocese, EFA and CEI. It is concluded that EFA is an important space for education in/from the countryside in a contextualized way.
Keywords: rural education; Grajaú; indigenous peoples.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é um conceito que surgiu nas lutas dos movimentos sociais rurais, especialmente no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem se destacado nestas últimas décadas como principal articulador de reivindicações e lutas para o reconhecimento e obtenção de direitos e garantias de possuir e permanecer nas terras "legalizadas"[1] e destinadas a seus integrantes. Dentre esses direitos, tem se sobressaído, desde o começo, o direito a uma educação específica e respeitosa das diferentes culturas camponesas. Na base de tudo isso, havia a real preocupação de tornar os próprios trabalhadores rurais sempre mais construtores e protagonistas de sua própria educação no ambiente em que eles viviam. Ao mesmo tempo, mediante uma educação contextualizada, existia o permanente desafio de "firmar" no campo não somente os "*assentados*", mas principalmente seus filhos, sendo que eles eram os mais expostos à tentação de abandonar a terra que seus pais haviam a duras penas conquistado e que, posteriormente, foi reconhecida.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB 9394/96), em relação à educação dos povos indígenas, assegura que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, entre elas as matrizes indígena e africana. Nesse contexto, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Sendo assim, o conteúdo programático deverá incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e a dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo

[1] Terra indígena legalizada é um território demarcado e homologado pela Presidência da República e depois registrado em cartório em nome da União. Para saber mais, consulte o *site*: www.mirim.org

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. O Ensino Fundamental regular, assim como o Ensino Médio, será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Para regulamentar a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a união deverá apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas e deverão ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e manter programas de formação de pessoal especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas. No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Posto isso, destacamos que a efetivação da LDB, no que se refere à educação escolar indígena no estado do Maranhão, vem, até os dias atuais, sendo insuficiente. Não cabe aqui descrever e aprofundar as causas do descumprimento da legislação; no entanto, aponto algumas delas: 1. ausência de material didático específico e falta de prédios escolares aptos a receberem estudantes indígenas; 2. falta de formação e capacitação específica de educadores indígenas e não indígenas para lidar com o universo pluricultural e plurilinguístico; 3. atrelamento da educação escolar indígena aos velhos modelos, adotando quase que integralmente o monolinguismo português e uma metodologia didático-pedagógica inadequada para a complexa realidade sociocultural indígena diversa; 4. falta de monitoramento e fiscalização por parte da Coordenação da Educação Escolar Indígena do estado do Maranhão em garantir a execução de práticas educativas respeitosas da cultura indígena, provocando, assim, altos índices de desistência escolar. Seja no mundo rural não indígena, seja nas sociedades indígenas que ocupam terras indígenas, têm existido, embora de diferentes formas, inúmeros preconceitos e sentimentos de vergonha.

Não há como negar que ainda hoje, para muitas pessoas, o campo, aquele habitado por *trabalhadores rurais* é, em geral, um lugar de mera produção de alimentos agrícolas que, paradoxalmente, não geraria renda para a nação e seria despido, no imaginário comum, de relações sociais e culturais próprias. Da mesma forma, na realidade indígena, um *território indígena* ainda é visto como um lugar de "separação e isolamento" em que seus habitantes

denominados, preconceituosamente, de "silvícolas ou índios" vivem somente de pesca, caça, dança, ocupando, de modo exagerado, florestas e terras férteis. Ignora-se, assim, sua história, seu jeito cultural próprio, a complexidade e a riqueza de concepções e relações com a natureza, com outras culturas e com o próprio universo. Sabe-se, contudo, que o conceito de *campo*, por exemplo, é bem mais amplo, como nos mostra Fernandes (2002, p. 137):

> lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a filosofia e a metodologia adotada pela Escola Família Agrícola (EFA) como instituição voltada para os jovens do campo. Dentro desse contexto, observamos como se deu o convite, a seleção, a motivação a inserção e adaptação dos estudantes indígenas e suas famílias, sem ignorar o envolvimento e a colaboração de instituições e organizações de apoio, de forma especial da Igreja Católica de Grajaú.

2 EFA DE GRAJAÚ: CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, HISTÓRICA E PEDAGÓGICA

A EFA que está dentro do contexto da educação do município de Grajaú, Maranhão (MA), adotou plenamente a metodologia da Pedagogia da Alternância. E, dentro da matriz curricular do Projeto Político-Pedagógico da escola, são ofertadas disciplinas do núcleo curricular comum (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e outras). Além disso, são trabalhados os componentes curriculares da parte diversificada, entre eles os profissionalizantes, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e os estágios obrigatórios ao longo de três anos de formação.

No que tange a sua estrutura física, a escola possui 13 salas, 1 diretoria, 10 banheiros, 3 dormitórios coletivos, sendo 1 masculino e 2 femininos. Cada dormitório tem 1 suíte interna para uso exclusivo dos professores. A escola dispõe de 1 refeitório, 1 cozinha e 1 pátio coberto. A área territorial total da escola são 50 hectares, destinados à criação de animais e ao plantio de culturas.

Em relação ao corpo docente, todos os professores e técnicos que atuam nessa escola são profissionais com formação acadêmica em nível técnico e superior, ou seja, partem da adequação dos conteúdos que obedeçam às peculiaridades e especificidades do campo, de acordo com as exigências da matriz curricular da escola. São remunerados e contratados mediante um exame seletivo anual aplicado pela Secretaria Estadual de Educação. Sua

distribuição se dá da seguinte forma: são 20 profissionais no total; 14 são professores graduados e admitidos via processo seletivo realizado pelo estado; e 6 técnicos contratados pelo município; destes últimos, 3 são responsáveis pela produção de hortaliças e criações, 1 secretária, 1 coordenadora e 1 manipuladora de alimentos.

Nesse contexto, informamos que há uma parceria entre a EFA e a rede estadual e municipal de Grajaú. Observamos um regime de colaboração e trocas tanto no que se refere ao uso da infraestrutura da EFA pelo estado e município quanto da remuneração dos docentes e técnicos que atuam na EFA.

A EFA de Grajaú se destina, principalmente, aos produtores agrícolas da região e a seus filhos, com o intuito de qualificá-los em suas diferentes atividades agrícolas, aumentar a renda familiar, criar hábitos saudáveis e sustentáveis de alimentação, combater o êxodo rural e abastecer o comércio local, adotando práticas agroecológicas. Há um interesse em valorizar os homens e as mulheres do campo, sua cultura e tradições, suas relações sociais. Além disso, pretende ser um espaço de formação especificamente para as juventudes do meio rural.

2.1 O município de Grajaú e o Povo Guajajara

Grajaú, estabelecida no centro-sul do estado do Maranhão, foi fundada pelo navegador e alferes Antônio Francisco dos Reis, em 11 de março de 1811, à margem leste do Rio Grajaú, no local denominado Fazenda Chapada, de propriedade de Manoel Valentim Fernandes. O local também era conhecido como Porto da Chapada. A margem oeste, à época, era habitada por vários povos indígenas o que provocou inúmeros conflitos. Localizado na mesorregião Centro Maranhense, Grajaú integra com os municípios de Arame, Barra do Corda, Joselândia, Sítio Novo e Tuntum. A microrregião do Alto Mearim e Grajaú possui uma área de 8 863 quilômetros quadrados, sendo este o terceiro município em área territorial do Maranhão. Grajaú está a 418 Km de São Luís, a capital do estado. “O município é um dos vinte mais populosos do Maranhão, com 73.872 habitantes” (IBGE, 2023).

Guajajara, ou seja, o “dono do cocar”, é o povo indígena mais numeroso do Maranhão (aproximadamente 40 000 pessoas) e o quinto do Brasil. Pertence ao tronco linguístico-cultural Tupi. Como todo povo Tupi, os Guajajara têm uma força interior muito grande de resistência e de adaptação. Não possuem sinais culturais externos muito visíveis (ornamentações, plumária, estrutura física das aldeias etc.).

> A sua realidade cultural parece algo “invisível”, e consiste mais na sua consciência de pertencimento, na sua espiritualidade, no modo específico de reinterpretar a sua cultura num diálogo permanente, incorporando o que considera importante e útil de

> forma tão escancarada que, muitos, acham que eles "perderam a sua cultura", justamente por ela não ser muito visível e exteriorizada. Por isso, hoje, quase todos os jovens são perfeitamente bilíngues e transitam sem traumas nas duas culturas, a própria e a da sociedade regional, sem perder a sua identidade específica (Bombieri; Pereira, 2019).

As terras indígenas ocupadas pelos Guajajaras e contempladas no projeto de Educação da EFA são identificadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Terras indígenas no estado do Maranhão

TERRA INDÍGENA	HECTARES	REGISTRO LEGAL (DEMARCADA/ HOMOLOGADA)	POPULAÇÃO (APROXIMADA)
Bacurizinho	82.432	DH 88600 -09-08-83	4.000 pessoas
Canabrava/Guajajara	137.000	Decreto 246 de 30/10/1991	6.500 pessoas
Morro Branco	49	DH 88610 -09-08-83	4.000 pessoas

Fonte: IBGE (2023).

A terra indígena Canabrava é atravessada pela BR 226, no Maranhão. Apresenta uma série de problemáticas ainda hoje desafiadoras: a passagem da linha de alta tensão da Eletronorte, a ausência de estudos de impactos ambientais e a falta de compensações ambientais. Além disso, a permanente intromissão de não indígenas, a prática de assaltos e outras questões têm desafiado a população indígena e as próprias instituições. Outra área de abrangência da EFA é a terra indígena Morro Branco, situada no perímetro urbano da cidade de Grajaú, formada por 13 aldeias, todas próximas umas das outras. A terra indígena Morro Branco serve de apoio e hospedaria para um número sempre maior de estudantes indígenas que, impossibilitados de continuarem seus estudos nas aldeias, deslocam-se para esta terra com o intuito de acessar a escola no município de Grajaú e permanecer nela (Bombieri; Pereira, 2019).

Segundo Bombieri e Pereira (2019), os problemas sociais, tendo os indígenas como protagonistas, aparecem com maior evidência na cidade de Grajaú. Problemas como alcoolismo, prostituição, envolvimento com drogas, tornam-se algo que deve ser combatido com urgência. No povo Guajajara, existe, de um lado, uma vontade generalizada em possuir um projeto étnico unificado, embora não homogêneo e uniformizado, que dê consistência e visibilidade ao "ser" e ao "querer" dos Guajajara como um todo e, do outro, um conjunto de forças constitutivas do ser Guajajara, que impelem as famílias extensas e as aldeias a percorrerem caminhos próprios a partir de oportunidades, projetos e interesses diferenciados (Bombieri; Pereira, 2019).

A própria realidade indígena, no que se refere à dimensão produtiva, não escapa das contradições constatadas em outros espaços culturais e sociais. Com efeito, constatamos: I.

persistência da prática da coivara (derrubada e queimada da floresta ou capoeira a ser utilizada para a agricultura), que, além de empobrecer o solo, contribui na devastação florestal, embora em pequenas proporções; II. aumento populacional dos povos indígenas exige uma maior capacidade produtiva e sempre mais racional, evitando prejuízos ambientais e sociais de toda ordem, principalmente num momento histórico em que há uma evidente diminuição de programas sociais governamentais, de caráter assistencial, que venham a amenizar as carências alimentares e a falta de uma renda mínima para adquirir produtos de primeira necessidade; III. certo abandono, ao longo desses 15 anos, das práticas agrícolas, facilmente identificáveis, por parte de várias famílias e, principalmente, da juventude indígena. Este último item se deveu não somente a uma tendência generalizada que afeta a sociedade regional como um todo, mas também ao abandono social e político a que foram relegados os povos indígenas locais. "Sem acompanhamento e assistência por parte dos órgãos indigenistas, muitos jovens migraram para as cidades e, em alguns casos, submetidos à pressão local, levando-os a praticar atividades ilícitas" (Bombieri; Pereira, 2019).

É nesse contexto que se insere o projeto Conferência Episcopal Italiana (CEI), que tem a intenção de discutir a produção de base agroecológica e a conscientização da juventude indígena por meio de práticas educativas que respeitem a autonomia cultural. Para isso, o Projeto CEI propõe a revitalização de áreas desmatadas e degradadas, visando à transição agroecológica no intuito de produzir alimentos, criar animais e recuperar fontes hídricas, entre outras ações. Nesse contexto, as experiências históricas seculares de relação com o solo e a floresta poderão oferecer uma nova motivação e formação aos jovens indígenas que se dispõem a estudar e se comprometer com a proposta formativa da Escola Agrícola de Grajaú (EFA).

Dito isso, informamos que o Projeto CEI tem como objetivo oferecer apoio econômico e pedagógico a um grupo de estudantes Guajajara para se inserirem na EFA e obterem Ensino Médio e diploma em Agropecuária. Nesse sentido, o referido projeto buscou desencadear, mediante ações concretas (oficinas, repasses de novos conhecimentos etc.), uma educação no campo, com o intuito primordial de eliminar as carências alimentares existentes nas terras indígenas, fomentando a adoção de novas tecnologias respeitosas da cultura específica das comunidades indígenas, e no aprimoramento da subsistência socioalimentar dos povos Indígenas na Diocese de Grajaú, MA.

Para realizar o Projeto CEI, especificamente buscou-se: estimular a produção de alimentos saudáveis propondo alternativas de práticas agroecológicas; divulgar a importância de práticas agroecológicas para as Comunidades Indígenas; sensibilizar as Comunidades Indígenas e, sobretudo, a juventude a adotar uma nova postura quanto à preservação dos

recursos naturais; promover capacitação técnica de criação e produção de alimentos (mandioca, arroz, milho, banana, batata, abóbora, animais de pequeno porte etc.) para posterior prática multiplicadora, garantindo a sobrevivência digna das famílias e das comunidades, visando a suprir suas necessidades alimentares[2].

2.2 Percurso metodológico

Os procedimentos metodológicos aqui adotados se baseiam, essencialmente, na observação, análise de documentos, entre eles o Projeto Político-Pedagógico da Escola; o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM); os artigos da LDB referente à educação escolar indígena. Além disso, foram analisados os relatórios produzidos no contexto da EFA de Grajaú e no desenvolvimento das ações do Projeto CEI, a partir da reflexão da experiência realizada pela coordenação e pelo acompanhamento de uma turma de estudantes indígenas que frequentou ao longo de 4 anos a EFA de Grajaú e as ações do Projeto CEI. O trabalho analisado fundamenta-se nos princípios da Educação do Campo (Brasil, 2005; Castro; Paula, 2023), da Pedagogia da Alternância (Oliveira; Rocha, 2023) e da Pedagogia Intercultural (Montardo; Rufino, 2021).

A EFA de Grajaú, lócus deste estudo, adotou a metodologia da Pedagogia da Alternância, que consiste na seguinte reestruturação pedagógica: os estudantes frequentam a escola de 15 em 15 dias, sendo que o estudo se dá em tempo integral e é dividido em 2 momentos, tempo escola e tempo comunidade. Esse exercício torna possível aos estudantes o contato direto com a terra e com tudo aquilo que compõe o campo. Existe a sessão escola e a sessão família, na qual a família acompanha o desempenho dos estudantes na escola. Quando os estudantes retornam para casa, levam determinada atividade a ser realizada com a família. Não necessariamente é um trabalho voltado ao plantio, mas sim uma prática que envolva conhecimentos diversos; dessa forma, cria-se uma parceria entre escola, estudantes e família, na qual é possível o compartilhamento de conhecimentos.

De acordo as informações obtidas dos relatórios de matrícula, em 2024, a EFA de Grajaú atende 104 estudantes do Ensino Médio do curso técnico em Agropecuária.

3 PROJETO CEI: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Neste item, serão apresentados os resultados de uma experiência realizada em uma EFA maranhense com povos indígenas Guajajara. Aqui serão expostas de forma sucinta as

[2] Padre religioso, missionário Comboniano, indigenista, ambientalista, escritor, europeu e brasileiro naturalizado.

dificuldades, as resistências, os acertos e os desafios enfrentados pelas pessoas envolvidas na realização do Projeto.

As atividades do Projeto CEI foram financiadas pela Conferência Episcopal Italiana. Os/as beneficiários/as do referido Projeto foram estudantes indígenas Guajajara na EFA, na cidade e Diocese de Grajaú, no estado do Maranhão. A avaliação dos impactos sociais e educacionais revela o Projeto como uma ação inédita viável, pois foi a primeira vez que a EFA de Grajaú recebeu um número significativo de indígenas bilíngues em seu espaço para formá-los em Agropecuária e serem diplomados em Ensino Médio.

Nessa experiência, houve uma matrícula inicial de 48 ingressantes no curso, dos quais 14 estudantes concluíram os estudos em nível de Ensino Médio e curso técnico em Agropecuária. Dadas a adversidade e as dificuldades de acesso à escola e permanência nela, a equipe executora avaliou os resultados como positivos. A seguir, discutiremos quatro pontos destacados pela referida equipe: 1) a relação dos estudantes indígenas e a equipe executora da Diocese; 2) a relação e convivência dos estudantes indígenas com outros estudantes não indígenas e a própria EFA; 3) os estudantes indígenas, suas famílias e os compromissos acadêmicos, de campo e de estágios; 4) a relação da equipe coordenadora executora do projeto com Diocese, EFA e CEI.

3.1 A relação dos estudantes indígenas e a equipe executora da Diocese

A equipe executora do projeto era composta, inicialmente, por cinco pessoas (uma leiga, um padre e três religiosas) que já desenvolviam um trabalho missionário com os indígenas e que haviam participado do processo seletivo para a escolha dos/as candidatos/as indígenas para a participação no Projeto CEI. Ao longo do caminho, a equipe ficou reduzida a duas pessoas, a saber: a coordenadora do projeto[3], em tempo integral, e um missionário[4], em tempo parcial. Esse missionário desenvolve ações com os indígenas há mais de duas décadas. A redução dos membros da equipe executora sobrecarregou os que ficaram. Além disso, a equipe não pôde contar, desde o começo, com o carro da Diocese que estava a serviço da equipe da pastoral indigenista e foi necessário alugar, para as visitas, um carro de terceiros, que nem sempre estava disponível. Apesar das dificuldades e dos desafios para a execução das ações do Projeto CEI, foi possível desenvolver o planejado. A relação da equipe articuladora/executora com os estudantes foi boa. Isso não significa que não tenha havido alguns desentendimentos e

[3] A coordenadora do Projeto CEI é brasileira, maranhense, zootecnista, indigenista, ambientalista e leiga missionária.

[4] Padre religioso, missionário Comboniano, indigenista, ambientalista, escritor, europeu e brasileiro naturalizado.

incompreensões, mas o recíproco respeito e a preocupação da equipe em ver formados todos os estudantes ajudaram a superar os empecilhos.

No início do projeto, conseguimos envolver vários pais de estudantes indígenas. Infelizmente, no segundo ano, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19, o que causou certa dispersão e distanciamento dos pais dos estudantes, em decorrência das orientações do distanciamento social. Houve medo, ansiedade, dificuldade por parte dos estudantes para participarem das aulas por mediação tecnológica, devido à falta de conectividade com a internet e ausência de dispositivos tecnológicos (*smartphone*, *notebook*, *tablet* e outros). Apesar dos desafios encontrados, os estudantes continuaram participando das aulas ora via atividades presenciais, ora via atividades remotas.

Para enfrentar e amenizar os desafios da conectividade e o acesso às aulas via mediação tecnológica, o governo do estado do Maranhão distribuiu para todos os estudantes indígenas um *tablet* com *chip* específico, dotado de modernas formas de comunicação, contendo *Wi-Fi* na aldeia, *WhatsApp* etc. Essa ação proporcionou a correspondência entre a equipe executora e o grupo de estudantes indígenas e constituiu um grupo coeso, amigo, parceiro, participativo e compreensivo. Além disso, facilitou a comunicação de informações, assim como eventuais compromissos e/ou mudanças repentinas não previstas.

O fato de a maioria dos estudantes residir na Aldeia Coquinho, aproximadamente a 64 km de Grajaú, permitiu uma relação próxima da EFA com a equipe executora do Projeto CEI, com as famílias e seus filhos. Nesse contexto, os estudantes avaliaram que o trabalho da equipe executora possibilitou uma boa relação entre eles, que foi além do acompanhamento técnico profissional. Isso ficou evidente na ocasião da apresentação do Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Os alunos enfatizaram que a dedicação, a amizade, o carinho e o acompanhamento permanente e sistemático por parte da equipe executora do Projeto CEI contribuíram para que os estudantes indígenas concluíssem o curso de Agropecuária, nível médio, na EFA de Grajaú com menos dificuldades.

3.2 A relação e convivência dos estudantes indígenas com outros estudantes não indígenas e a EFA de Grajaú

A adaptação de estudantes indígenas com estudantes não indígenas na EFA de Grajaú não é fácil. A dinâmica de organização dos tempos e dos espaços causa um estranhamento, dificulta a convivência e a adaptação tanto dos estudantes quanto dos pais indígenas. Isso gera desistência e evasão por parte de vários deles, principalmente no começo do processo formativo. As práticas de regulação, o formato de organização do tempo escola (15 dias) e o

tempo comunidade (15 dias) dificultam a permanência dos estudantes indígenas na EFA. Eles consideram que 15 dias sem ver a família, sem participar da vida cotidiana da aldeia, do contato com a natureza e toda a riqueza biodiversa que lá existe é um tempo longo. Sobre isso, a equipe executora compreende a importância da interação dos estudantes indígenas com os estudantes não indígenas. Entende a necessidade de interagir com outras culturas, com outros estilos de vida e de organização em espaços incomuns, visando a ampliar as experiências e combater as barreiras causadas pelos preconceitos e discriminação em relação aos povos indígenas.

A própria realidade indígena, no que se refere à dimensão produtiva, não escapa das contradições constatadas em outros espaços culturais e sociais. É preciso incorporar que o ser humano é parte do meio ambiente e superar a visão antropocêntrica (que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo), substituindo-a por uma nova visão de mundo. Nessa nova perspectiva, não deveríamos agir como se fôssemos os donos da natureza, mas nos perceber como parte dela, resgatando a noção de sua sacralidade, respeitada e celebrada por diversas culturas tradicionais e contemporâneas.

No decorrer dos quatro anos de execução do Projeto CEI, observamos momentos de tensão entre os estudantes indígenas e não indígenas. Porém, eles reconhecem que os quatro anos de convivência tiveram um papel excepcional para desconstruir ideias pré-fabricadas a respeito das culturas indígenas. Muitos deles se aproximaram e, hoje, vêm se relacionando como amigos. A coordenação da EFA e muitos dos funcionários relataram à equipe executora do Projeto CEI que, se todos os alunos que frequentam a EFA se comportassem como os alunos indígenas, a escola estaria em outro patamar, dada sua dedicação e fidelidade aos compromissos da organização do trabalho pedagógico e da rotina escolar, do cumprimento das tarefas diárias, dentre elas o trabalho na produção e na limpeza.

Notamos que a coordenação da EFA e os docentes encontraram dificuldades para lidar com a presença de estudantes indígenas na instituição. Ao refletirmos sobre a ausência desses estudantes na escola ao longo de sua história, é compreensível o estranhamento, pois era algo inédito para eles. Nesse contexto, os alunos indígenas, ao apresentarem os PPJ, agradeceram a acolhida, o cuidado e o respeito por parte da coordenação da EFA em relação a eles. No entanto, destacaram que esperavam um pouco mais. Nesse sentido, sugeriram que: os trabalhos finais fossem apresentados na língua materna, em Guajajara, uma língua Tupi; houvesse a fixação de pequenas placas no ambiente escolar nas duas línguas, de modo que todas as pessoas entendessem que estavam num ambiente socioacadêmico pluricultural e plurilíngue; e fosse realizada visita a aldeia pelos docentes e pela coordenação da EFA. Informaram que apenas dois docentes visitaram as aldeias e as famílias dos estudantes, o que revela o receio de entrar

no mundo do outro, do diferente. Enfatizaram, assim, a necessidade de a coordenação e de os docentes da EFA visitarem o universo cultural dos estudantes indígenas, conviverem com ele e valorizarem as especificidades dele.

Outro ponto a ser enfatizado é o fato de que as estruturas de hospedagem da EFA, reservadas aos indígenas, eram, inicialmente, de péssima qualidade. Apesar disso, eles não fizeram protestos e críticas à instituição, mostrando inteligência e humildade, mas solicitaram melhores condições de alojamento à equipe executora do Projeto CEI. Feito isso, a referida equipe buscou medidas para melhorar progressivamente as condições de estadia dos estudantes indígenas.

O último ponto a ser destacado neste item refere-se ao desempenho dos estudantes indígenas na apresentação dos relatórios finais de estágio e dos PPJ. Sobre isso, pessoas externas à instituição questionaram as condições dos estudantes em relação à apresentação dos trabalhos; no entanto, surpreenderam-se com o bom desempenho e a qualidade dos textos produzidos e o modo como foram socializados por eles. As aprendizagens significativas e o sucesso escolar dos estudantes indígenas, no final do curso, possibilitou algo inesperado sobre o futuro da EFA. Mediante esses fatos, eles apontam que é possível sonhar com a presença de professores indígenas bilíngues na EFA. Acreditam que a inserção de professores indígenas (egressos da EFA) proporcionará um diálogo intercultural e o enfretamento de preconceitos históricos que ainda existem.

3.3 Os estudantes indígenas, suas famílias e os compromissos acadêmicos de campo e de estágios

Não parece ser o caso de avaliar, aqui, cada um dos alunos indígenas, individualmente, mas, tampouco, desconhecer que houve alunos mais aplicados e responsáveis que outros. Alguns eram cheios de iniciativa e bastante autônomos, já outros tinham carências e falhas em assumir seus compromissos acadêmicos. Estes últimos exigiram um permanente acompanhamento no sentido de motivar, fazer junto, visitar, insistir e até, em alguns casos, pressionar para eles não desistirem. Em sua totalidade, podemos dizer que, a partir do momento em que os estudantes sentiram a proximidade do fim das aulas e a necessidade de preparar o PPJ (sem o qual não haveria diploma), a maioria mostrou interesse e empenho, e mais motivação, mesmo reconhecendo algumas carências pessoais e a necessidade de ser ajudado pela equipe coordenadora do projeto.

É bom destacar, também, a presença maciça e o interesse dos estudantes indígenas nas atividades práticas, de campo mesmo, e no estágio final. Ao se sentirem envolvidos em questões

mais práticas, houve uma maior identificação por parte deles. Alguns, que já possuem pequenas criações de animais de corte, afirmaram que as aulas práticas e o estágio os ajudaram enormemente na melhoria do trato com os animais.

Outro ponto a ser salientado é a relação dos estudantes indígenas com suas próprias famílias e o envolvimento delas nas dinâmicas da escola. É bom enfatizar que os pais de nossos alunos, mesmo não marcando presença física em todas as circunstâncias, sempre apoiaram e incentivaram seus filhos a permanecerem firmes e a aproveitarem da melhor forma a oportunidade que lhes vinha sendo oferecida. Nos agradecimentos finais, os estudantes indígenas agradeceram e dedicaram seus trabalhos a seus pais e irmãos, pois, graças ao apoio recebido, conseguiram alcançar seus objetivos. Isso é importante para os próprios objetivos da EFA, pois o termo *família* faz parte da própria identidade da Escola, no sentido que se reconhece que, sem a colaboração constante da própria família, não se conseguiria dar conta de sua missão, haja vista que os 15 dias em suas casas são igualmente dias de aprendizagem e de produção acadêmica.

Sobre as atividades práticas que os alunos realizam nos 15 dias que ficam em suas aldeias, como pequenas hortas, campos experimentais, pequenas criações etc., observamos que a participação discente ficou a desejar, pois alguns estudantes se apoiaram no que já existia, ou seja, nas atividades realizadas por seus pais, mas não em algo iniciado e desenvolvido por eles mesmos. A maioria, contudo, mostrou vontade e iniciativa em começar sua própria atividade, colocando em prática os conhecimentos técnicos recebidos. Certamente, é preciso reconhecer que nem todos se identificam da mesma forma com atividades agrícolas e agropecuárias. Supomos que a falta de acompanhamento docente no decorrer do tempo comunidade pode ter impossibilitado um maior engajamento dos estudantes indígenas nas atividades práticas.

3.4 A relação da equipe coordenadora executora do Projeto CEI com a Diocese e a EFA

Nesse ponto específico, caberia uma avaliação externa por parte da diocese para verificar como os diferentes atores do Projeto CEI analisaram a atuação desta equipe. Contudo, na falta disso, far-se-á apenas uma autoavaliação. Após certo entusiasmo inicial, a equipe passou por momentos de desconforto, de insegurança e de incerteza para, enfim, voltar a ter uma renovada motivação. O período da pandemia criou um clima de apreensão e mal-estar generalizado, psicológico e físico, que afetou também a equipe, no sentido em que esta foi obrigada a rever muitas ações e metodologias. A redução da equipe executora, por motivos subjetivos (desistência e/ou transferência de alguns membros), deixou a impressão de que toda a responsabilidade recairia sobre uma pessoa, a da coordenadora, embora tendo a colaboração

de outra pessoa. De fato, foi o que ocorreu. Mesmo assim, conseguiu-se realizar o que foi planejado sem prejuízo para os estudantes indígenas.

A relação da equipe executora com a Diocese, que no início era de proximidade, foi se tornando mais técnica e formal. Também tivemos algumas dificuldades, como: repasses dos recursos financeiros, corte de infraestrutura e ausência das lideranças religiosas da diocese em datas celebrativas. Isso, em alguns momentos, deixou-nos numa situação de indefinição, pois os ritmos da Escola não acompanham os das dinâmicas administrativas e contábeis diocesanas.

Na segunda fase do projeto, contudo, houve uma considerável melhora, graças aos repasses integrais por parte da Diocese, com prestação de contas anual, que permitiu administrar, de forma mais autônoma, os recursos específicos para as atividades. Fora isso, nossa relação foi de colaboração, estima recíproca e empenho da Igreja na promoção das comunidades indígenas que participaram do projeto.

Com a CEI, sempre houve uma fluidez permanente de correspondência e uma profunda compreensão, principalmente diante dos imprevistos ocorridos na época da pandemia, o que nos permitiu trabalhar com serenidade e com previsibilidade. Nunca houve pressão, mesmo quando surgiram algumas dificuldades, em virtude da inexperiência da equipe em compreender o esquema específico e detalhado da prestação de contas. Uma vez esclarecido isso, tornou-se mais fácil executar o projeto, sem grandes dificuldades.

É inegável que, sem a ajuda significativa da CEI e a acolhida da Diocese de Grajaú, MA, não teria sido possível executar o projeto de formação da turma de estudantes indígenas, tal como havia sido pensado, por ser um projeto pioneiro e inédito para nossa região. Certamente, essa experiência qualificou e ajudou a compreender melhor certas dinâmicas administrativas e contábeis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um local que desenvolve habilidades motoras, artísticas e intelectuais dos estudantes. Habilita-os por meio de metodologias adaptadas, modifica o modo de pensar, agir e ser. Com isso, constrói valores, saberes e novas visões de mundo. Os desafios para tornar a Educação do Campo efetiva são muitos; e os para tornar essa educação de qualidade, ainda maiores. Nesse sentido, é necessário buscar mudanças e a consolidação de nossos direitos, que devem ser garantidos pelo Estado.

Sendo assim, consideramos que nossa pesquisa mostrou um caminho educativo concreto com os povos indígenas. Logo, foi possível alcançar os objetivos estabelecidos e, desse modo, confirmar que a EFA de Grajaú é um importante espaço de Educação do Campo, pois oferece

uma educação contextualizada que reconhece os valores e as culturas do campo, que trabalha por meio delas, procurando manter a educação do/no campo sem desconsiderar essa realidade.

REFERÊNCIAS

BOMBIERI, C.; PEREIRA, M. J. **Realidades e Previsões Futuras do Agronegócio no Ponto de Vistas dos Indigenistas. Para Além do Discurso Ambientalista**: influência e impactos do agronegócio para as comunidades indígenas da diocese de Grajaú-MA. [*S. l.*]: Romaria da Terra e das Águas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. 2. ed. Brasília, DF: Secadi/MEC, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 5 jan. 2025.

CASTRO, A. G. de; PAULA, H. V. de C. A educação do campo a partir do olhar de um projeto para a educação popular. **Revista Com Ciência**: uma revista multidisciplinar, [*S. l.*], v. 8, n. 11, p. 22-33, 2023. DOI: 10.36112/issn2595-1890.v8.i11.p22-33. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/19252. Acesso em: 28 set. 2024.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Por uma Educação do Campo, n. 4).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2023**: População de Grajaú-MA, 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.google.com/search?q=popula%C3%A7ao+de+Graja%C3%BA+maranhao+segundo+IBGE. Acesso em: 25 set. 2023.

MONTARDO, D. L. O.; RUFINO, M. R. C. F. (org.). **Saberes e ciência plural** [: diálogos e interculturalidade em Antropologia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021. (Brasil Plural). *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196825/Saberes%20e%20ci%c3%aancia%20plural-ebook-4nov2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28 set. 2024.

OLIVEIRA, G. I. C. de; ROCHA, J. M. Projeto profissional do jovem na pedagogia da alternância: da proposta à implementação. **Revista ComCiência**: uma Revista multidisciplinar, [*S. l.*], v. 8, n. 11, p. 143-163, 2023. DOI: 10.36112/issn2595-1890.v8.i11.p143-163. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/19265. Acesso em: 28 set. 2024.