

OFICINA COM ADOLESCENTES DO MST: PRECONCEITO E CONVIVÊNCIA COLETIVA

Eliane Domingues¹
Maria Therezinha Loddi Liboni
Aline Toporowicz
Deborah Sartório Bazzotti
Débora de Nez de Melo
Georgia Lara dos Santos
Luciana Lika Matsuda
Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

RESUMO. Apesar de todas as conquistas dos movimentos sociais no que se refere à educação do campo, as crianças e jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) vivenciam situações de preconceito por sua pertença, quando estudam em escolas não vinculadas ao movimento, vivências que os marcam profundamente. O preconceito pela pertença ao MST que vem a se somar a diversos outros, foi o tema demandado para ser trabalhado em nosso projeto de extensão, realizado em uma escola técnica de agroecologia fruto de uma parceria entre o MST e o Instituto Federal Tecnológico do Paraná (ITFPR). Os participantes do projeto foram adolescentes e jovens, com idades que variam entre 15 e 24 anos, sete são do sexo feminino e os demais do sexo masculino, todos oriundos de acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A metodologia adotada no trabalho foi a realização de oficinas com o tema principal “preconceito e convivência coletiva” e os seguintes temas geradores: possibilidades e limites frente às diferenças, preconceito e empatia, empatia e comunicação, preconceito racial e bullying. Foram realizados oito encontros semanais, com duração de 2 h. Concluímos que a metodologia das oficinas se mostrou efetiva ao ir além dos aspectos educativos/informativos, abarcando e trabalhando com os significados afetivos, os sentimentos e as vivências, proporcionando espaço para a fala, a reflexão e a elaboração, tanto individual como coletiva. Além de potencializar o contexto favorável a formação humana que o MST construiu ao longo da sua existência.

Palavras-chave: Oficina; adolescentes; MST.

WORKSHOP WITH MST TEENAGERS: PREJUDICE AND SOCIAL COEXISTENCE

ABSTRACT. Despite all the achievements of social movements in rural education, the children and youth of the Landless Workers' Movement (MST) experience situations of prejudice because of their belonging when they study in schools not linked to the movement, experiences that profoundly mark them. The prejudice for belonging to the MST that comes to be added to several other, was demanded as a theme to be worked on our extension project, developed in a technical school of agroecology, which is a result of a partnership between the MST and the Federal Technological Institute of Paraná (ITFPR). The participants of the project were teenagers and young people, ages ranging between 15 and 24 years, 7 are women and 23 are men; all of them were from camps and settlements of agrarian reform. The methodology adopted in the work was performing workshops about the main theme “prejudice and social coexistence” and with the following emerged topics: possibilities and limits in face of differences, prejudice and empathy, empathy and communication, racial prejudice and bullying. Eight weekly meetings were held, lasting 2 hours. We concluded that the methodology of the workshops was effective when going beyond the educational/informational aspects, embracing and working with affective meanings, feelings and experiences, providing space for speech, reflection and elaboration, both individual and collective, and also enhancing the favorable context to human formation that the MST has built throughout its existence.

Keywords: Workshop; Teenagers; MST.

¹ E-mail: elianedomingues3@hotmail.com

TALLER CON ADOLESCENTES DEL MST: PREJUICIO Y CONVIVENCIA COLECTIVA

RESUMEN. A pesar de todas las conquistas de los movimientos sociales en relación a la educación rural, los niños y jóvenes del Movimiento de los Sin Tierra (MST) viven situaciones de prejuicio por su pertenencia cuando estudian en las escuelas no vinculados al movimiento, esas vivencias los marcan profundamente. El prejuicio por pertenecer al MST, que viene a añadirse a muchos otros, fue el tema demandado para el estudio en nuestro proyecto de extensión, realizado en una escuela técnica de agroecología fruto de una asociación entre el MST y el Instituto Tecnológico Federal de Paraná (ITFPR). Los participantes del proyecto son adolescentes y jóvenes, con edades entre 15 y 24 años, 7 son del sexo femenino y los demás, 23, del sexo masculino, todos son oriundos de campamentos y asentamientos de la reforma agraria. La metodología utilizada en el estudio fueron los talleres con el tema principal "los prejuicios y la convivencia" y los siguientes temas generadores: posibilidades y límites frente a las diferencias, al prejuicio y a la empatía; empatía y comunicación; prejuicio racial y bullying. Se realizaron 8 citas semanales, con duración de 2h. La conclusión es que la metodología de los talleres demostró ser eficaz para ir más allá de los aspectos educativos / informativos, incluyendo y trabajando con los significados afectivos, los sentimientos y las experiencias, proporcionando espacio para el habla, la reflexión y el desarrollo, tanto individuales como colectivos. Además de potenciar el entorno favorable a la formación humana que el MST ha construido a lo largo de su existencia.

Palabras-clave: Taller; adolescentes; MST.

Introdução

Historicamente, no Brasil, os trabalhadores do campo não tiveram acesso à educação ou tiveram um acesso precário a uma educação que não correspondia a suas demandas. A educação rural aparece na legislação brasileira no início do século XX, visando oferecer ao homem do campo a instrução "necessária" para a sua subsistência e para fixá-lo na terra. Somente na década de 1990, com a luta dos movimentos sociais e educadores, é que ganha força uma proposta de educação do campo que atendesse aos anseios dessas populações (Coutinho, 2009; Coutinho, Muniz & Nascimento, 2012).

A educação almejada pelas populações do campo (sem-terra, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, artesãos, indígenas) é uma educação no e do campo e não mais para o campo, uma educação que correspondesse "... a história, a cultura, ao modo de produção e de organização dos povos camponeses" (Coutinho, 2009, p. 47). A luta por uma educação do campo encontrou no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)² um dos seus principais protagonistas. A pressão exercida pelo MST, entre outros agentes, levou o governo federal, em 1998, à criação de uma política pública específica para a educação em áreas de reforma agrária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Com apoio do Pronera, atualmente, existem mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos do MST, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria entre o MST e as universidades públicas em todo o país (MST, 2016b). Recentemente, o MST formou 22 pedagogos, no curso de pedagogia do campo, realizado em parceria com a Universidade Estadual de Maringá (MST, 2017).

Em uma destas escolas técnicas, que funciona com recursos do Pronera e fruto da parceria entre o MST e o Instituto Federal do Paraná (ITFPR,) que realizamos a intervenção aqui relatada. A experiência faz parte do projeto de extensão "Juventude do campo: oficinas de formação humana, trabalho e cultura", coordenado por duas professoras e com a participação de seis acadêmicas do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo do presente artigo é relatar parte das atividades do projeto de extensão: "as oficinas sobre preconceito e convivência coletiva".

O tema preconceito e convivência coletiva foi demandado tanto pelos estudantes como pelo coletivo de acompanhamento político pedagógico da escola. Apesar de todas as conquistas no campo da educação, as crianças e adolescentes do MST, quando estudam em escolas localizadas nas

² O MST é um movimento resultante principalmente da expulsão do campo e expropriação do camponês. Fundado em 1984, seus objetivos são: "a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a transformação social". Ao longo destes mais de 30 anos de existência, cerca de 350 mil famílias conquistaram a terra (MST, 2016a).

idades, sofrem com o preconceito por sua pertença ao movimento, pois a imagem do MST passada pela mídia é de um grupo perigoso à ordem pública (Soares da Silva et al., 2015). No entanto, o fato de ser ou ter sido vítima de preconceito por ser integrante do MST, não isenta a criança e o adolescente de também ser agente de preconceito frente a uma outra situação, como por exemplo frente a homossexualidade de um colega.

O relato da intervenção, aqui apresentado, se faz importante para dar visibilidade às singularidades das vivências de adolescentes do campo, e das suas dificuldades inerentes ao seu processo de inclusão social nas escolas que não são vinculadas ao movimento. Também queremos destacar, a potência do trabalho das oficinas na elaboração, reflexão e enfrentamento de situações de preconceito vividas pelos adolescentes, como vítimas e agentes. Somando-se a tudo isto lembramos da escassez de literatura no que diz respeito a adolescência no campo.

Método

Contexto da intervenção

O curso técnico em agroecologia é desenvolvido em escola não regular do MST localizada no Estado do Paraná. Tem como objetivo oferecer escolarização de nível médio articulada com formação profissional para jovens oriundos(as) de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Utiliza como metodologia a pedagogia da alternância. O objetivo desta metodologia é integrar escola, trabalho e família e permitir que a família possa contar com o trabalho do estudante em determinados períodos, já que há alternância de períodos na escola e na família. Os estudantes passam, em média, cerca de 45 a 70 dias na escola (tempo-escola) e 60 a 90 dias na comunidade (tempo-comunidade) (Guhur, 2010).

Segundo Guhur (2010), os cursos técnicos de agroecologia do MST no Paraná, assim como os demais cursos formais do MST visam construir uma “escola diferente” e seguem os seguintes princípios filosóficos:

1) educação para a transformação social; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 1997, citado por Guhur, 2010, p. 89).

Participantes

Os participantes do projeto são adolescentes e jovens, oriundos de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, com idades que variam entre 15 e 24 anos, sete são do sexo feminino e os demais do sexo masculino.

Oficinas

Para elaboração da oficina nos orientamos pelo livro “Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde” de Afonso (2003). A autora define a oficina como um trabalho estruturado com um grupo ao redor de uma questão central, um tema que o grupo se propõe a elaborar. A proposta de oficina, tal como idealizada por Afonso, para além de aspectos racionais, considera os sujeitos de forma integral, suas formas de pensar, sentir e agir envolvendo os significados afetivos e vivências relacionadas aos temas.

Os encontros da oficina foram realizados semanalmente, durante o tempo-escola, com duração de aproximadamente 2 h e integralizam a carga horária do curso que prevê na sua proposta política pedagógica a realização deste tipo de atividade.

Ressalta-se que a oficina também é uma das metodologias recomendadas pelas “Referências Técnicas para Atuação das (os) Psicólogas (os) em Questões Relativas a Terra” (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013) para atuação com a população do campo. Segundo o CFP (2013), a oficina deve ser elaborada em função da demanda de um grupo e para sua realização é fundamental o

levantamento dos temas de interesse e saberes dos participantes, assim como a criação de um clima de confiança, autonomia e solidariedade entre todos.

A demanda dos estudantes e da coordenação da escola para o início do trabalho no ano de 2016 foi “preconceito e convivência coletiva.” Uma vez definido o tema geral, o próximo passo é a definição dos “temas geradores”. Afonso (2013) aproxima os temas geradores com as palavras geradoras de Paulo Freire, ressaltando que ambas mobilizam o grupo por se pautarem nas suas experiências, trazendo consigo sentimentos e possibilidades, facilitando a participação de todos.

Para Freire (2012), é imprescindível considerar a interação entre os homens e a sua realidade na definição dos temas geradores. Diz o autor: “... nos parece que a constatação do ‘tema gerador’, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas na primeira” (p. 95). Os temas geradores, portanto, devem ter um significado concreto para os participantes além de possibilitar a problematização da realidade, por meio da reflexão não só individual, mas também coletiva.

Os temas geradores definidos para oficina foram: possibilidades e limites frente às diferenças, preconceito e empatia, empatia e comunicação, preconceito racial e bullying.

Cada encontro ficou sob a coordenação de uma acadêmica, sob supervisão in loco das professoras. As acadêmicas que não estão coordenando no dia também participam ativamente das oficinas, conduzindo discussões em pequenos grupos e após cada encontro, registram em diário de campo. Nos diários são anotados os acontecimentos de cada encontro, as falas referentes ao tema que mais chamaram a atenção, bem como as impressões de cada uma sobre as atividades desenvolvidas. Os participantes estão cientes das anotações e do sigilo de seus nomes, sendo os dados utilizados para acompanhamento sistemático das atividades realizadas, avaliação, planejamento, levantamento de problemas de pesquisa e para a produção de conhecimento.

Os encontros

A oficina sobre “preconceito e convivência coletiva” foi realizada em oito encontros que são descritos na sequência.

Primeiro encontro: o objetivo do primeiro foi apresentar o tema “preconceito e convivência coletiva”. Exibimos o curta-metragem “For the birds” (Eggleston, 2000) que mostra um bando de pequenos pássaros que se unem para expulsar outro, maior e diferente. Após assistirem juntos ao filme, os estudantes foram divididos em grupos menores, denominados por nós de pequenos grupos. Essa estratégia foi adotada em decorrência de uma experiência passada, na qual foi constatado que em grupos menores a participação dos estudantes é maior e a discussão mais rica, facilitando colocações de cunho pessoal e subjetivo. Todos os pequenos grupos discutiram as mesmas questões orientadoras: “O que levou o pássaro a ser excluído?” “O que leva alguém a ser excluído?” “O que fazer nestas situações?”

Segundo e terceiro encontro: o objetivo foi discutir como viver e conviver no coletivo com as diferenças e limites de cada pessoa. No segundo encontro exibimos o filme “A família Belier” (Lartigau, 2014) que narra a história de uma adolescente francesa com os dramas próprios da idade e que era a única que escutava em uma família de surdos. No terceiro encontro foram discutidas as semelhanças e diferenças entre eles. Entre outras questões, eles também discutiram em pequenos grupos o que gera preconceito: sexualidade, aparência, jeito de falar, modo de se vestir, classe social, religião e raça.

Quarto e quinto encontro: nestes encontros trabalhamos com os temas preconceito e empatia. No quarto encontro foi exibido o documentário “Olhos azuis” (Bertram, 1996) que apresenta um experimento em que os indivíduos de olhos azuis foram separados e receberam um tratamento discriminatório e ofensivo, semelhante ao que os negros sofrem nos Estados Unidos.

Sexto encontro: para este encontro, convidamos o coletivo negro Yalodê-Badá para abordar o tema preconceito racial. Inicialmente, em pequenos grupos os estudantes discutiram sobre identidade negra e do tornar-se negro/a no contexto brasileiro, debatendo as questões: “O que é racismo?” “Negro/a pode ser racista?” “Todos somos iguais?”. Na sequência, fizeram uma dinâmica de grupo

denominada “Jogo dos privilégios”, em que foram lidas frases que retratam situações de preconceito e exclusão em virtude da raça e cada participante deveria dar passos para trás caso já tivesse vivenciado aquela situação. Ao final discutiu-se como os negros (principalmente as mulheres negras) se encontravam em situações de exclusão e preconceito, resultado também retratado pela dinâmica.

Sétimo encontro: o tema abordado foi o bullying. Foram entregues pequenas histórias que envolvem diferentes situações de bullying para serem problematizadas nos pequenos grupos. Em todos os grupos os estudantes disseram já terem tanto sofrido, como praticado bullying. Alguns dos participantes relataram que o tema é abordado nas escolas, em atividades com fins informativos, como palestras ou filmes, mas sem espaço para discussões como as que estavam ocorrendo na oficina. Escutar as vivências dos colegas, poder falar sobre as suas, não só como vítimas, mas também como praticantes do bullying e a mobilização emocional gerada, resultou, segundo eles, reflexão sobre as próprias atitudes e o exercício de se colocar no lugar do outro.

Oitavo encontro: o tema foi a convivência coletiva. Inicialmente cada um recebeu uma folha onde deveriam desenhar: uma cabeça, um coração, uma mão e um pé; depois de desenhar, escrever na cabeça uma dificuldade relacionada à convivência coletiva, no coração um sentimento relacionado à convivência, na mão o que tem a oferecer ao grupo (uma qualidade) e no pé o que significou a caminhada no curso de agroecologia até o presente momento. Depois de compartilharem em pequenos grupos seus desenhos e escritos, elaboraram um conjunto de regras de convivência coletiva a serem seguidas na escola.

Discussão

O preconceito e as escolas

Ao introduzirmos um novo tema, o ponto de partida é sempre levantar o que os jovens sabem a respeito. Quando falamos que o tema a ser trabalhado seria preconceito, um deles logo falou “isto a gente sabe muito bem o que é”. E eles sabem mesmo, pois é comum situações de preconceito com crianças negras (Cavalleiro, 2005) e pertencentes ao MST (Domingues & Rosa, 2014; Soares da Silva et al., 2015) nas escolas.

Segundo Slavutzky (1999), “a marca da escravidão na história brasileira é profunda e deixou vestígios em todos nós” (p.143), tal como marcas mnêmicas, marcas inconscientes que fazem parte do que somos, constituem nossa identidade ao mesmo tempo de vítima e algoz. Marcas que ficaram também na nossa fala, música, dança, comida e também na nossa relação patrão-empregado, em que grande parte da violência atual contra os pobres está relacionada a essa longa história de agressão e humilhação.

No decorrer das atividades e discussões, em diferentes ocasiões os estudantes apresentaram situações nas quais sofreram preconceito nas escolas, principalmente naquelas localizadas fora dos acampamentos ou assentamentos. Foram episódios lembrados e contados com doses de sofrimento e angústia, muitas vezes ditos depois de grande relutância em fazê-lo no grupo, comprovando as marcas subjetivas que deixaram em suas vidas. Trouxeram à tona também a triste constatação de que as escolas, ao invés de se constituírem em espaço de combate ao preconceito, “não fazem nada” e muitas vezes além dos alunos, os próprios professores disseminam práticas preconceituosas.

Situações semelhantes de preconceito e humilhação também foram relatadas na pesquisa de Domingues e Rosa (2014) com jovens militantes do MST, também com estudantes de curso técnico em agroecologia.

Na escola, a humilhação social começa bem cedo, na infância. O sentimento da desigualdade também. A escola emprestava livros para uns, mas para outros, não, para os sem-terra, não: “eles sujam”. Classes separadas também são destinadas a eles. Uma escola que segrega serve de “exemplo” de conduta para aqueles que estão formando e não deve ver como problema o fato de crianças humilharem outras crianças por sua condição de sem-terra (Domingues & Rosa, 2014, p. 120).

Leite (1997), ao abordar as relações interpessoais e a educação, nos auxilia a entendermos o impacto dessas vivências. O autor defende a necessidade da educação não desconsiderar a relevância das relações interpessoais no processo educacional. A imagem que construímos de nós mesmos não se dá fora das relações com os outros. As imagens que os outros fornecem sobre nós mesmos nos auxiliam a saber quem somos.

Para Leite (1997), as relações entre os alunos não são discutidas em nível consciente no ambiente escolar, a não ser quando são feitas pregações morais para enaltecer ou condenar uma ação. Esse autor nos alerta que o conhecimento por parte dos professores das consequências mais ou menos permanentes de situações de tal tipo, para todos os envolvidos, seria capaz de modificar esse tipo de relação na sala de aula.

Nesse sentido, Moreira (2005), citado por Cordeiro e Buendgens (2012), ressalta que muitos professores não estão preparados para realizar uma crítica de suas próprias práticas e “perceber o quanto os seus ‘simples’ olhares, desaprovadores ou aprovadores, são ações que também formam sujeitos e ajudam a promover classificações sociais, legitimando e reafirmando modos essencialistas de explicar as relações entre as pessoas” (pp. 51-52).

Abordando a discriminação racial, Cavalleiro (2005) diz que esta pode ser mais difícil de ser identificada quando se dá juntamente com outras discriminações, como as de gênero e as de condição social. A autora apresenta um estudo sobre as formas de racismo e discriminação racial presentes nas práticas educativas e no cotidiano escolar em escolas urbanas e constata que estão repletas de situações discriminatórias e racistas, resultando em “um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra” (p. 68). Porém, são práticas veladas, não assumidas por quem as pratica. Há uma negação do racismo, um não reconhecimento dos efeitos prejudiciais do racismo para negros e brancos, e não se buscam práticas de participação positiva da criança negra nas escolas.

Durante os encontros ficou patente que as marcas deixadas por preconceitos vindos de muitos lugares, com diversas faces, e uma realidade escolar que ao contrário de combatê-los, torna-se lugar de reprodução dos mesmos.

O preconceito e a escola do MST

A escola de agroecologia do MST onde realizamos a oficina não está imune à existência de práticas excludentes em seu interior. Um exemplo disso é que a coordenação da escola apresentou como demanda que trabalhássemos o tema bullying. No entanto, a diferença que percebemos entre esta e outras escolas não vinculadas ao movimento em que os estudantes relataram ter estudado é a preocupação da escola na superação destas práticas, que reflete as ações do MST que visam não somente a reforma agrária, mas também possibilitar a vivência de relações igualitárias e o combate à exclusão. Percebemos a necessidade de os estudantes terem um espaço para falar e refletir sobre preconceito e bullying. Alguns deles até relataram que as escolas onde estudaram anteriormente já haviam abordado a temática bullying, mas apenas superficialmente, sem espaço para discussões como as que estavam ocorrendo na oficina. Um dos estudantes que relatou diversas ocasiões em que sofreu bullying, disse que tudo o que queria era ter tido atividades como esta nas escolas anteriores que frequentou, pois acredita que sua vida teria sido melhor. Diferente de “passar um filminho” ou “dar uma palestra”, as oficinas visam trabalhar de forma integrada as dimensões clínica (elaboração pessoal do preconceito vivido) e educativa (reflexão sobre seus atos e conscientização).

Por sua vez, o MST ao voltar-se não somente para conquista da terra, mas também para a emancipação das pessoas se constitui “como entorno político e cultural favorável” que possibilita a seus integrantes uma autocorrelação nova e positiva. A integridade de todo ser humano depende que ele seja reconhecido. A recusa de reconhecimento é nociva ao sujeito não somente porque é injusta e lhe causa danos, mas também porque interfere na compreensão positiva que o sujeito tem de si mesmo e que precisa ser constantemente confirmada na relação com os outros (Honneth, 2009).

Sem acesso a direitos o sujeito não pode construir o autorrespeito, que é “... a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo...” (Honneth, 2009, p. 197). Os direitos só se tornam uma questão

para o sujeito de maneira negativa quando estes faltam. Por sua vez, a relação entre a ausência de direitos e a constituição do autorrespeito não é evidente, pois uma coisa é sentir a privação de que se é vítima, outra é perceber e compreender sua amplitude e suas consequências psíquicas; no entanto, a percepção desta relação pode ser facilitada quando os grupos atingidos pela privação de direitos discutem esta questão.

Foi um espaço de discussão e reflexão que buscamos oferecer aos estudantes, em que eles pudessem não somente compreender a amplitude do preconceito de que são vítimas, mas também refletir sobre o próprio preconceito e fazer o exercício de se colocarem no lugar do outro. Este espaço buscou potencializar o contexto favorável à formação humana que o MST construiu ao longo de sua existência.

A avaliação das oficinas feita pelos estudantes e pela coordenação da escola foi bastante positiva. No entanto, encontramos dificuldades em avaliar os resultados das oficinas para além da escola. O que temos são alguns indicadores dos efeitos produzidos pela intervenção em falas espontâneas de que as oficinas ajudaram a refletir sobre o preconceito praticado e que contribuíram para eles se tornarem pessoas melhores e melhores técnicos. Também na mudança de atitude de um estudante que relata ter sofrido bullying em toda sua trajetória escolar (inclusive na escola do MST onde realizamos a intervenção) e que diferente do início das oficinas que era quieto e isolado muda sua postura e passa a apresentar as discussões de seu pequeno grupo e se torna um participante ativo das discussões.

Considerações finais

Abordar o tema preconceito e convivência coletiva com adolescentes e jovens do campo, pertencentes ao MST e que tiveram suas vidas marcadas por situações em que foram vítimas de diversos tipos de preconceito foi ao mesmo tempo necessário e desafiador. A utilização das oficinas se mostrou efetiva para o contexto, pois estas não foram uma prática isolada e estão de acordo com o que acontece na escola e no próprio movimento.

A metodologia da oficina, nesse cenário, se mostrou adequada em seu alcance uma vez que se propõe a ir além dos aspectos educativos/informativos, abarcando e trabalhando com significados afetivos, sentimentos e vivências proporcionados pelo espaço para a fala, a reflexão e a elaboração, tanto individual com prática coletiva. Deste modo, a oficina se mostrou potente ferramenta para trabalho com grupos nos quais se busca além de transformações individuais, também transformações sociais.

Um dos limites percebidos foi a dificuldade para a avaliação do impacto dessas transformações em outros contextos, para além da sala de aula, uma vez que o contato com os jovens se limitava a esse espaço.

Para finalizar, ressaltamos a importância de se divulgar resultados de práticas resultantes de atividades de extensão universitária, pois acreditamos que outros trabalhos no mesmo sentido devem estar sendo feitos, mas ao contrário da pesquisa, estes não dispõem de canais de divulgação tão eficientes e valorizados. Ainda parece prevalecer a divisão teoria e prática resultando na não divulgação de muitas práticas, o que dificulta a troca de conhecimentos e o aprimoramento dos trabalhos realizados.

Referências

- Afonso, L. (Org.) (2003). *Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Bertram, V. (Diretor) (1996). *Olhos Azuis*. Recuperado em 5 de outubro, 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=ln55v3NWHv4>
- Cavalleiro, E. S. (2005). Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
- Diversidade (Org.), *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp 65-104). Brasília: Ministério da Educação.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2013). *Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas à Terra*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Cordeiro, A. F. M. & Buendgens, J. F. (2012). Preconceitos na escola: sentidos e significados

- atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 45-54.
- Coutinho, A.F. (2009). Do direito à educação do campo: a luta continua! *Aurora, III* (5), 40-48. Recuperado em 3 de março, 2017, de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1218>
- Coutinho, A.F., Muniz, R. S. L. & Nascimento, R.de C. G. (2012). Luta pela terra, criminalização do movimentos sociais (do campo) e educação. *Aurora*, 5 (Edição Especial), 55-68. Recuperado em 3 de março 2017, de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2363/1923>
- Domingues, E. & Rosa, M. D. (2014). Violência, humilhação social e a luta por reconhecimento: a experiência do MST. *Revista Subjetividades*, 14(1), 115-125. Recuperado em 31 de outubro, 2016, de <http://ojs.unifor.br/index.php/rmes/article/view/3309/3413>
- Eggleston, R.(Diretor) (2000). *For the birds*. Estados Unidos: Pixar. Recuperado em 5 de outubro, 2016, de https://www.youtube.com/results?search_query=for+d+e+birds
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do oprimido* (edição especial). Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Saraiva de Bolso.
- Guhur, D. M. P. (2010). *Contribuições do Diálogo de Saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 17 de outubro, 2010, de http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_dominique.pdf
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2ª ed., L. Ripa, Trad.) São Paulo: Ed.34.
- Lartigau, E. (Diretor) (2014). *A família Belier*. [DVD]. França: Paris filmes.
- Leite, D. M. (1997). Educação e relações interpessoais. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp.301-328). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MST. (2016a). *Quem somos?* Recuperado em 8 de abril, 2016, de <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>
- MST. (2016b). *Educação*. Recuperado em 8 de abril, 2016, de <http://www.mst.org.br/educacao/>
- MST. (2017). Sem Terra formam-se na Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 3 de março 2017, de <http://www.mst.org.br/2017/02/24/sem-terra-formam-se-na-universidade-estadual-de-maringa.html>
- Slavutzky, A. (1999). As marcas da escravidão. In E. Sousa (Org.), *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. (pp. 143-147). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Soares da Silva, A.P., Bezzon da Silva, J., Rosa, L. A., Sbroion de Carvalho, R., Oliveira Silva, A.C., & Vieira, T. (2016). Prática comunitária e o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com crianças e adolescentes em Ribeirão Preto/SP – Brasil. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(1S), 1-23. Recuperado em 3 de março 2017, de <http://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=21&article=114>

Recebido em 05/12/2016
Aceito em 27/04/2017

Eliane Domingues: Mestre e doutora em psicologia social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Maria Therezinha Loddi Liboni: Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Aline Toporowicz: Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá UEM, Bolsista Extensão pela Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Deborah Sartório Bazzotti: Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá UEM.

Débora de Nez de Melo: Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá UEM, Bolsista Extensão pela Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Georgia Lara dos Santos: Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Luciana Lika Matsuda: Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá UEM.