



Universidade Federal do Tocantins - UFT

**Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins:
diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**

Cícero da Silva
Anderson Fabrício Andrade Brasil
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Gustavo Cunha de Araújo
(Coord.)

ISBN 978-85-5659-031-2

Palmas, 2018

Realização:



Apoio:



Entidades parceiras:





**Universidade Federal do Tocantins – UFT
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEX
Câmpus Universitário de Tocantinópolis
Coordenação do Curso de Educação do Campo**

Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Temática:

Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas

Coordenação Geral

**Cícero da Silva
Anderson Fabrício Andrade Brasil
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Gustavo Cunha de Araújo**

19 a 21 de novembro de 2018

**Palmas-TO
2018**

www.uft.edu.br

<https://congressouft.wixsite.com/ciedoc2018>

Campus Universitário de Tocantinópolis
Curso de Educação do Campo: Artes e Música
Av. Nossa senhora de Fátima, 1588 - Centro
CEP: 77.900-000

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou meio, sem a devida citação.

Esta obra é baseada em artigos enviados pelos(as) autores(as) ao II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas, evento realizado entre 19 e 21 de novembro de 2018. Vale ressaltar que os textos aqui apresentados seguiram as normas, diretrizes e linguagem científica para serem publicados, segundo critérios da Comissão científica. Os direitos e responsabilidades sobre os artigos e suas opiniões são inteiramente dos(as) autores(as) que os enviaram para publicação neste e-book e não da Comissão organizadora e da Comissão científica.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins - SISBIB

F981a Fundação Universidade Federal do Tocantins.
Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas, 19 e 21 de novembro de 2018 / Coordenação Geral: Cícero da Silva, Anderson Fabricio Andrade Brasil, José Jarbas Pinheiro Ruas Junior, Gustavo Cunha de Araújo.– Palmas, TO, 2018.
403p.:il.

ISBN: 978-85-5659-031-2

1. Educação do Campo. 2. Formação docente. 3. Artes. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 372.13

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada à fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.
Edson de S. Oliveira – CRB2: 1069



Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Temática:

Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas

19 a 21 de novembro de 2018

ciedocuft@gmail.com

Telefone: (63) 3471-6020

Reitor
Luís Eduardo Bovolato

Vice-Reitora
Ana Lúcia de Medeiros

Chefe de Gabinete
Emerson Subtil Denicoli

Pró-reitor de Administração e Finanças Jaasiel
Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento Eduardo
Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação
Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitor de Extensão e Cultura
Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Raphael Sanzio Pimenta

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de
Pessoas
Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

Prefeito Universitário
João Batista Martins Teixeira

Diretor do Câmpus de Araguaína
José Manoel Sanches da Cruz Ribeiro

Diretor do Câmpus de Arraias
Antonivaldo de Jesus

Diretor do Câmpus de Gurupi
Gil Rodrigues dos Santos

Diretora do Câmpus de Miracema
André Luiz Augusto da Silva

Diretora do Câmpus de Palmas
Marcelo Leineker Costa

Diretor do Câmpus de Porto Nacional
George França dos Santos

Diretor do Câmpus de Tocantinópolis
Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo

Coordenador do Curso de Educação do Campo de
Tocantinópolis
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior

Coordenação

Cícero da Silva
Anderson Fabrício Andrade Brasil
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior
Gustavo Cunha de Araújo

Comissão Científica

Cícero da Silva (Presidente)
Ana Roseli Paes dos Santos - UFT
Andérbio Márcio Silva Martins - UFGD
Antônio Miranda de Oliveira - UFT
Elistênia da Fonseca Bezerra - IFMA
Gustavo Cunha de Araújo - UFT
Heloisa Vitória de Castro Paula - UFG
Idemar Vizolli - UFT
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior - UFT
Juliane Gomes de Sousa - UFT
Leon de Paula - UFT
Leonardo Gama Campos - UFF
Luana Mara Pereira - UFT
Maciel Cover - UFT
Mara Pereira da Silva - UFT
Marcus Facchin Bonilla - UFT
Maura Pereira dos Anjos - UNIFESSPA
Rejane Cleide Medeiros de Almeida - UFT
Ramofly Bicalho dos Santos - UFRRJ

Rosa Adelina Sampaio Oliveira - UFT
Rosa Ana Gubert - UFT
Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus - UFT
Wagner Luiz Madruga - IFG
Wilson Rogério dos Santos - UFT

Comissão Organizadora

Coordenação geral do Evento
José Jarbas Pinheiro Ruas Junior (Presidente)

Cerimonial

Leon de Paula
Rosa Adelina Sampaio Oliveira

Atividades artístico-culturais

Leon de Paula
Luana Mara Pereira
Daniel Vieira Júnior
Rosa Adelina Sampaio Oliveira

Monitoria

Anderson Fabrício Andrade Brasil

Logística

Judite da Rocha
Maciel Cover
Sidnei Esteves de Oliveira de Jesus

Comunicação

Daniel Vieira Júnior
Gustavo Cunha de Araújo
Marcus Facchin Bonilla

Revisão

Cícero da Silva

Projeto gráfico / Editoração

Cícero da Silva / Gustavo Cunha de Araújo

Palmas, 2018.

**Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da
Universidade Federal do Tocantins**

Palmas, 19 a 21 de novembro de 2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PROGRAMAÇÃO.....	13
Eixo Temático I. Práticas pedagógicas em Educação do Campo.....	15
1 AS DIFERENTES RACIONALIDADES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
<i>Raimunda Alves Melo</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho</i>	
2 UMA RELAÇÃO POSSÍVEL – FAMÍLIAS E ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO	28
<i>Elder dos Santos Azevedo</i>	
3 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO EMANCIPADOR E DESCOLONIAL DE SOCIEDADE NO CAMPO DA AMAZÔNIA	38
<i>Letícia Costa Silva</i> <i>José Anchieta de Araújo</i> <i>Kézia Vieira de Souza Farias</i>	
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DA JUVENTUDE DO CAMPO DE PORTO DA SERRA, GLÓRIA - BA: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONFLITOS	48
<i>Deane Taiara Soares Honório</i> <i>Viviane dos Santos Carvalho</i>	
5 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: APONTAMENTOS A PARTIR DO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA-IFPA-CAMPUS RURAL DE MARABÁ	60
<i>Maria Suely Ferreira Gomes</i>	
6 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MEMÓRIA DE SUA PRÁXIS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ	73
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira do Sacramento</i> <i>Marília Lopes de Campos</i> <i>Vanessa do Sacramento Florenço da Conceição de Oliveira</i>	
7 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA, DO CAFS/UFPI: FORMANDO PROFESSORES REFLEXIVOS	86
<i>Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti</i> <i>Marcones Ferreira da Costa</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho</i>	

8 O RESGATE DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR RILDO VALADARES, NA COMUNIDADE DE JACUNDAÍ (MOJU-PA)	98
<i>Viviane Caroline Valadares Sena</i>	
9 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO	110
<i>Igo dos Santos Ribeiro Carvalho</i>	
<i>Raimunda Alves Melo</i>	
10 UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DOS EDUCANDOS DO CAMPO E O CURRÍCULO PRESCRITO NA ESCOLA MONSENHOR JOÃO MILANÊS, CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRASIL	122
<i>Maria Marlene Dantas de Magalhães</i>	
11 A UTILIZAÇÃO DA COMPOSIÇÃO QUÍMICA DA ALFAVACA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA VOLTADO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	131
<i>Eloane Vilhena Pantoja da Costa</i>	
<i>Danielle de Oliveira Rodrigues</i>	
<i>Sebastião Gomes Silva</i>	
12 O PAPEL DAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR ALDENIRA NUNES	139
<i>Paulo Henrique Sousa Santos</i>	
<i>Mônica Núbia Albuquerque Dias</i>	
Eixo Temático II. Políticas públicas no contexto da Educação do Campo.....	152
13 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PRONACAMPO	153
<i>Pedro Clei Sanches Macedo</i>	
<i>Guilherme Goretti Rodrigues</i>	
14 UMA ANÁLISE ATUAL DA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA	166
<i>Vanessa Rufino Vale Vasconcelos</i>	
<i>Sâmella Kalyne Araújo Feitoza</i>	
<i>Sérgio Luiz Lopes</i>	
Eixo Temático III. Arte/Educação e manifestações culturais e artísticas no campo	177
15 LABORATÓRIO DE PRÁTICAS MUSICAIS UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	178
<i>Ana Roseli Paes dos Santos</i>	
16 ESCRITAS DE FORMAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO -	188

UM ESTUDO POR MEIO DE DOCUMENTAÇÕES NARRATIVAS

Mara Pereira da Silva

17 MÚSICA: ENSINO, ETNOGRAFIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO. PROJETO INTEGRADOR 199

Wilson Rogério dos Santos

18 A TEATRALIDADE NO FESTEJO POPULAR DO DIVINO ESPÍRITO SANTO DA CHAPADA DA NATIVIDADE, NO ESTADO DO TOCANTINS 212

Bárbara Tavares dos Santos

Elane Ferreira de Almeida Silva

Eixo Temático IV. Educação Ambiental e Ciências da Natureza..... 226

19 DISCUSSÃO SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO PRODUTIVA NA AGRICULTURA FAMILIAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE JACUNDAÍ (MOJU-PA) 227

Richelly Valadares Moraes

Francinei Bentes Tavares

20 DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO ORGÂNICA EM DUAS COMUNIDADES: SÍTIO A GRANDE FAMÍLIA E A COMUNIDADE JANDIAÍ EM BRAGANÇA-PA 239

Meury da Silva de Melo

Miguel Alves Da Costa

Mayko Rodrigo Martins da Paixão

21 CONTEXTUALIZANDO O SEMIÁRIDO NORDESTINO BRASILEIRO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CONTINUADA DISCENTE NA ESCOLA MONSENHOR JOÃO MILANÊS, CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRASIL 247

José Lindemberg Bernardo da Silva

Maria Marlene Dantas de Magalhães

Mateus Vieira de Oliveira

22 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL COMO ALTERNATIVA NO COMBATE AO DESFLORESTAMENTO DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA DO PARÁ 258

Eliene da Silva Alves

Maria Elieni Cardoso de André

23 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS RACIONAIS NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS MORADORES DE UM POVOADO DA ZONA RURAL DE MANOEL VITORINO 269

Erlania Oliveira Rocha

Silvano da Conceição

Eixo Temático V. Questões agrárias e Ciências Humanas..... 277

24 A QUESTÃO AGRÁRIA E AS LUTAS SOCIAIS POPULARES PELO TERRITÓRIO QUILOMBOLA: ANÁLISE DA CONJUNTURA EM TEMPOS DE GOLPE	278
<i>Guilherme Goretti Rodrigues</i> <i>Pedro Clei Sanches Macedo</i> <i>Ramofly Bicalho dos Santos</i>	
25 CONFLITOS AGRÁRIOS BRASILEIROS NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E O CASO GABRIEL FILHO NO ESTADO DO TOCANTINS – TO	291
<i>Edmundo Rodrigues Costa</i> <i>Fabício Carlos Zanin</i> <i>Lorrany Lourenço Neves</i>	
26 A CULTURA PENSADA ENQUANTO DIREITO DOS CIDADÃOS: DO DIREITO À DIVERSIDADE CULTURAL	303
<i>Rozani Uchoa Silva</i>	
27 O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL PELA VIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	315
<i>Ângelo Rodrigues de Carvalho</i>	
28 MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA TERRA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO INSTRUMENTO DE RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA	325
<i>Cristina Xavier</i> <i>Ramofly Bicalho dos Santos</i>	
29 OS PRODUTORES RURAIS DO TOCANTINS ESTÃO ENVELHECENDO? UM PANORAMA A PARTIR DE UMA ANÁLISE DOS CENSOS AGROPECUÁRIOS 2006-2017	337
<i>Sérgio Botton Barcellos</i> <i>Maciel Cover</i>	
30 A POLÍTICA DOS AFETOS A PARTIR DO TRABALHO DE LUTO: INTENSIDADE E INCOMPLETUDE ANTE AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NO CAMPO NO SUL E SUDESTE DO PARÁ	345
<i>Maria Regina Ceo Andrade</i>	
31 ESTUDO DA REALIDADE SOCIOPRODUTIVA DA POPULAÇÃO INDÍGENA TEMBÉ, DA TERRA INDÍGENA DO ALTO RIO GUAMÁ, NORDESTE PARAENSE	357
<i>Mairon de Sousa Furtado</i> <i>Maria Goreth Teles</i> <i>Edileuza Amoras Pilletti</i>	
32 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ALTERNÂNCIA: A FORMAÇÃO INTEGRADA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA/MG	368

Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz
Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro
Januário Neto Pereira Sarmiento

33 EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE GEOGRAFIA E QUESTÃO 382
AGRÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E, ATUAÇÃO
DOCENTE

Dayane da Silva Tomaz
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

34 O PAPEL DA MEMÓRIA NAS DINÂMICAS DA CONSTRUÇÃO 394
TERRITORIAL INDÍGENA: ASPECTOS COSMOLÓGICOS DO POVO
AKRÁTİKATÊJÊ

Tayana Cortez Ferreira
Jerônimo da Silva e Silva



APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música – Câmpus de Tocantinópolis, realizou na cidade de Palmas-TO, Brasil, nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2018, o **II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (CIEDOC)**, cujo tema foi “**diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**”. Esse tema nos remete a discussões e reflexões não só a respeito da diversidade cultural e social, do território e das lutas inerentes ao contexto do campo, mas também sobre práticas educativas voltadas à formação dos povos do campo.

Nesse cenário, destaca-se a Pedagogia da Alternância, um modelo pedagógico que congrega uma proposta educativa apropriada aos processos de formação humana numa perspectiva que respeite os saberes, a cultura, a identidade e as práticas cotidianas dos diferentes grupos socioculturais que compõem o meio rural, valorizando e empoderando a trajetória histórica dos camponeses. Assim, a dialogicidade proposta pelo II CIEDOC incluiu setores da sociedade civil oriundos das populações indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, ribeirinhos, agricultores familiares, assentados e reassentados da reforma agrária, acampados, entre outros povos que de maneira informal constroem na prática os vínculos de integração regional.

As conferências, mesas-redondas, oficinas, sessões de comunicações orais e de pôsteres, apresentações artísticas, realizadas com a participação de diferentes protagonistas, cada um com diversas experiências na Educação do Campo, em diferentes contextos, foram atividades que proporcionaram um acréscimo qualitativo excepcional ao processo formativo dos estudantes universitários, dos professores da Educação Básica e Superior do Campo, que sempre sofreram com a subalternização e as precariedades que atingem tal contexto social, mas que, nos dias atuais, têm no espaço democrático da universidade pública o meio propício para ressignificar essa realidade, a partir da sua prática educacional.

Assumindo como referência a realidade da Região Norte do Brasil, o II CIEDOC propiciou um espaço de diálogo intercultural capaz de ultrapassar os limites geográficos do Estado do Tocantins, de modo a congrega experiências de discentes e docentes da Educação Básica e Superior, assim como de pesquisadores e demais atores sociais da comunidade nacional e internacional.



É importante registrar que o **II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins** teve apoio, principalmente, da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UFT e da Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins (FAPTO). Também recebeu a colaboração de instituições e movimentos sociais vinculados ao campo, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dentre outros.

Assim, com intuito de registrar e divulgar parte da memória desse congresso, é com grande satisfação que apresentamos à comunidade em geral os **Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins**. Os 34 trabalhos completos (de autoria de pesquisadores (as), docentes, discentes e demais profissionais da educação e militantes de movimentos sociais) dentre os aprovados pela Comissão científica e publicados nestes Anais estão organizados e distribuídos em cinco eixos temáticos: **Eixo I. Práticas pedagógicas em Educação do Campo**: 12 trabalhos; **Eixo II. Políticas públicas no contexto da Educação do Campo**: 02 trabalhos; **Eixo III. Arte/Educação e manifestações culturais e artísticas no campo**: 04 trabalhos; **Eixo IV. Educação Ambiental e Ciências da Natureza**: 05 trabalhos; e **Eixo V. Questões agrárias e Ciências Humanas**: 11 trabalhos.

Portanto, a equipe do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música da UFT/Tocantinópolis e as instituições parceiras na organização do II CIEDOC entendem que a publicação destes Anais corrobora o compromisso em estimular o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo a construção e divulgação do conhecimento no âmbito da Educação do Campo e interface com as demais áreas de conhecimento.

Comissão científica do II CIEDOC



II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

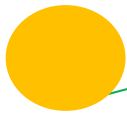
Tema: Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas

PROGRAMAÇÃO

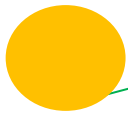
Local: Câmpus Universitário de Palmas

Centro Universitário Integrado de Ciência, Cultura e Arte - CUICA

Horário	19 de novembro (Segunda-feira)	20 de novembro (Terça-feira)	21 de novembro (Quarta-feira)
8h00 - 8h20		Mística	Mística
8h30 - 10h00	Fórum Estadual de Educação do Campo / Credenciamento	Mesa-redonda 1: “Experiências decoloniais do ensino de Música” – Márcia Wayna Kambeba e Leonardo Moraes Batista (SESC/FLADEM-Brasil) Mediador: Anderson Fabrício Andrade Brasil (UFT)	Mesa-redonda 2 “Questões agrárias e políticas públicas em Educação do Campo” - Ramofly Bicalho dos Santos (UFRRJ) Mediador: Idemar Vizolli (UFT)
10h00 - 10h30		Lançamento de livros	<i>Intervalo</i>
10h30 - 12h00		Conferência 2: “Escolarizar o campo ou campesinar a escola?” - Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG) Mediador: Maciel Cover (UFT)	Conferência 3: “Aprendizagens em Alternância e relações humanas: encontro, diálogo e inclusão social” - Pedro Puig-Calvó (Universitat Internacional de Catalunya-Espanha) Mediador: Cícero da Silva (UFT)
12h00 - 13h30	<i>Almoço</i>		
13h30 - 15h00	Fórum Estadual de Educação do Campo / Credenciamento	Oficinas	Oficinas
15h00 - 15h30	<i>Intervalo</i>		



15h30 - 18h00	Roda de conversa: “Protagonismo dos estudantes nas LEDOC: desafios e perspectivas” – Lideranças do Movimento Estudantil	Sessões de Comunicações orais/ Pôsteres	Sessões de Comunicações orais/ Pôsteres
			17h00
			Mesa de encerramento: “Currículo no campo” – Representante SEMED-Palmas, Julio Kamer Apinajé (Educador Indígena), Maria Aparecida (Educador Quilombola), Erialdo Augusto Pereira (EFA) Mediadora: Rejane Cleide Medeiros de Almeida (UFT)
19h00	Mesa de Abertura	Apresentações artísticas e roda de conversa - Coordenação: Comissão artística	Apresentações artísticas e roda de conversa - Coordenação: Comissão artística
19h30 - 21h00	Conferência 1: “Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES” - Mônica Castagna Molina (Unb) Mediador: José Jarbas Pinheiro Ruas Junior (UFT)		
		20h30	
		Lançamento de programa de rádio – Leon de Paula (UFT)	



Eixo Temático I. Práticas pedagógicas em Educação do Campo



AS DIFERENTES RACIONALIDADES¹ DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE VARIOUS RATIONALES OF TEACHER TRAINING POLICIES IN BRAZIL: A LOOK AT THE COURSE OF DEGREE IN RURAL EDUCATION

Raimunda Alves Melo²
Antonia Dalva França-Carvalho³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar as racionalidades políticas que orientam a formação de professores no Brasil, com ênfase no curso de Licenciatura em Educação do Campo. As discussões encontram-se apoiadas em teóricos, como: Libâneo (2012), Saviani (1982), Shiroma *et al.* (2011), Veiga (2012). Na produção dos dados empregou-se a análise documental, orientada por Richardson (2012). O resultado aponta que as políticas de formação de professores no Brasil, a rigor, se apresentam como elementos-chave na implementação das reformas de ensino, objetivando o delineamento de um perfil profissional que dialogue com a racionalidade política predominante no momento histórico. Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo encontra-se em um panorama de tensões, caracterizado pelas disputas entre a sua matriz formativa progressista e as políticas de formação propostas pelo Estado que propõem o ajustamento da formação profissional às demandas do sistema capitalista.

Palavras-chave: Formação de professores do Campo. Políticas Públicas. Educação do Campo.

ABSTRACT: This work aims to identify the policies guiding rationalities teacher training in Brazil, with emphasis in the course of degree in the Rural Education. Theorists support discussions, such as Libâneo (2012), Saviani (1982), Shiroma *et al.* (2011), Veiga (2012). In the production of the data was the documentary analysis, driven by Richardson (2012). The result shows that the policies of teacher training in Brazil, strictly speaking, present themselves as key elements in the implementation of education reforms, aiming at the design of a professional profile that dialogue with political rationality prevalent in the historic moment. In this context, the course of degree in Rural Education is in a panorama of tensions, characterized by disputes between your array formation and progressive training policies proposed by the State that the adjustment of the training the professional demands of the capitalist system.

Keywords: teacher education. Public policy field. Rural Education.

1 Considerações iniciais

A formação de professores no Brasil é um dos temas mais recorrentes na agenda das políticas educacionais e nos debates acadêmicos. Não sem razão, uma vez que, ao longo da história, observamos que várias necessidades da prática educativa escolar referem-se à

¹ Denominamos racionalidade das políticas o processo de reflexão sobre os motivos, julgamentos, decisões e ações que ocorrem no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais.

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br



fragilidade na formação docente no país ou a ausência de políticas nessa área. Outrossim, para além dos interesses com a ampliação e a qualidade da educação básica, o campo da formação de professores tem se constituído em um espaço propício para a conformação do perfil de um trabalhador requerido pelo Estado e/ou pelos movimentos sociais organizados.

Diante dessas questões, interrogamos: Que racionalidades políticas fundamentam as propostas de formação de professores? Como as concepções sobre ser professor influenciam as políticas de formação? Que racionalidades orientam a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina? Com o objetivo de respondê-las, neste estudo discutimos as diferentes racionalidades políticas que orientam a formação de professores no Brasil, com ênfase no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina.

Realizamos o presente estudo, orientadas pelos vieses epistemológicos da pesquisa qualitativa crítica, compreendida como uma abordagem que, além de possibilitar uma compreensão do real, exposto e traduzido nos discursos dos interlocutores, também favorece a conscientização das pessoas para a mudança da realidade da qual fazem parte.

Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa qualitativa, inspirada pela teoria crítica, refere-se à interpretação das informações, sendo necessário que o pesquisador analise criteriosamente o objeto de estudo, observando o contexto histórico, sua relação com a atualidade, as informações explícitas e implícitas, de forma a comunicar a compreensão a respeito do resultado (KINCHELOE; MACLAREN, 2006).

Para a produção dos dados, fizemos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esse tipo de análise, segundo Richardson (2012, p. 228) “tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. Na análise, utilizamos o texto do próprio PPC da LEdoC/UFPI e seus modos de operacionalização, analisando as teorias, os elementos norteadores da Educação do Campo contidos no documento.

2 Racionalidades das políticas de formação de professores no contexto das reformas de ensino a partir de 1930

As políticas voltadas para formação de professores, a rigor, se apresentam como elementos-chave na implementação das reformas de ensino no cenário educacional brasileiro,



carecendo de um olhar crítico sobre as principais reformas educacionais implantadas e implementadas, objetivando entender a relação dessas propostas com os interesses políticos, econômicos e sociais manifestados pelos governos brasileiros no cumprimento dessa finalidade.

Essa análise, entre outros aspectos, discorre sobre o papel estratégico da educação escolar nos projetos governamentais, executados via reformas de ensino, concebidas como alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, tendo as políticas de formação de professores, como elemento-chave para sua implementação. Nesse sentido, “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 8), entre elas, “a educação”, (Grifo nosso) para o Estado capitalista, seja pelas características que são próprias do caráter interventivo estatal, seja pela obrigação dos governos em atender as demandas educacionais reivindicadas, por meio das lutas sociais em confronto.

Saviani (1998) destaca que diferentes racionalidades fundamentaram as políticas educacionais brasileiras ao longo da história. Assim, refere que na década de 1930, os escolanovistas propunham a racionalidade científica na educação. Com o Estado Novo, imposto por Vargas em 1937, vimo-nos diante da racionalidade político-ideológica. Com a implantação da Ditadura Militar, passou a vigorar a racionalidade tecnocrática na educação. Com o advento da Nova República, no final da década de 1980, as políticas educacionais anteparavam-se na racionalidade democrática. Nas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, vigorava a racionalidade financeira, com preocupações de caráter empresarial sobre custo e excelência do produto.

A reforma de ensino implementada por Getúlio Vargas, na década de 1930, desenvolveu-se sob a égide da necessidade de modernização do Brasil, por meio da estruturação de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. Esse período caracterizou-se pelo desenvolvimento de diversos projetos de construção da nacionalidade, alguns modernizantes e outros reacionários, contudo, todos valorizavam o papel da educação para a construção desse novo projeto de sociedade (SHIROMA *et al.*, 2011).

No cenário das políticas de formação de professores, duas propostas, ambas delineadas a partir do ideário reformista, disputaram lugar nessa década: o *projeto de formação generalista*, proposto pelos Pioneiros da Educação Nova, defendido por intelectuais e políticos que ocupavam cargos públicos na época, a exemplo de Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho; e o *projeto de*



formação do ruralismo pedagógico, que defendia a formação específica para professores do campo, proposto por Alberto Torres, Silvio Romero, Belizário Pena e Sud Mennuci. Este último, responsável por colocar em realce as ideias sobre o estabelecimento de um projeto escolar para o Brasil.

O *projeto de formação generalista*, proposto pelos Pioneiros da Educação Nova, defendia a formação de professores em cursos universitários, almejando não somente a formação secundária, “geral”, mas, um espírito pedagógico que se solidificaria na universidade. A respeito dessa questão, Azevedo (1932, p. 24) advogava que “todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades [...]”

O *ruralismo pedagógico* era uma ideologia que fazia oposição ao industrialismo e ao urbanismo, o que ocasionou o surgimento de iniciativas educacionais de caráter assistencial, as quais defendiam a necessidade de uma formação para o trabalho agrícola, uma educação prática, utilitária e adaptada à vida rural. Segundo Araújo (2011, p. 238), “originário do domínio coronelista, o ruralismo sustentava-se em ideias que contrapunham os mundos campestre e citadino. Tal visão situava a vida campestre como locus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social”.

O nascimento e expansão do ruralismo pedagógico foram motivados pelo grave estado educacional do Brasil, quanto ao nível de conhecimento escolar das populações camponesas, considerado um entrave para a pretensão do país em despontar como nação industrializada e pela crescente urbanização, provocada pelo início da industrialização, tendo como consequência, o aumento do movimento de correntes migratórias, que, na época, provocavam preocupações ao poder público.

Outra reforma de ensino de grande impacto nas políticas de formação de professores ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, em virtude do golpe militar de 1964. As ações desenvolvidas nesse período foram fortemente influenciadas pelas agências internacionais, sobretudo, a *Agency for International Development* (AID), que preconizava “a educação para a formação de capital humano, vínculo estreito entre a educação e o mercado de trabalho com o objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico [...]” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 209). Esse período se caracterizou também, pela repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país, e, ainda, pelo caráter tecnicista e economicista, transportado para as políticas de formação de professores.



Dialogando com os ideais políticos e econômicos dos militares, nas décadas de 60/70, predominou um modelo de desenvolvimento econômico, que se destacou pela valorização da monocultura, construção de hidrelétricas, industrialização, implantação de pacotes tecnológicos adotados pelos militares, cujas consequências intensificaram as lutas de posseiros e seringueiros pelo direito à terra e à sobrevivência no campo.

A adoção de um modelo de desenvolvimento modernizante, a partir do golpe militar de 1964, limitou a atuação dos professores no campo e deu origem a novos desafios, tendo em vista que, uma das premissas educacionais imposta pelo novo modelo era forjar consciências submissas, que alimentassem as engrenagens do modelo de desenvolvimento proposto. Como resultado dessa política de desenvolvimento econômico e recessão de direitos sociais, no final dos anos 70, a escola rural voltou a ocupar lugar nos índices de analfabetismo evidenciados pelas pesquisas realizadas naquele período, fato que provocou a criação de projetos de formação de curta duração para certificação e/ou atualização dos docentes leigos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Em 1971, a educação brasileira viu-se diante de um novo ordenamento legal, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (5692/71) publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Entre outras questões, a Lei determinava a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau; e a formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação (Arts. 30 e 77). Segundo Saviani (1982), quando a formação deixou de ser ministrada em Escolas Normais e passou a ser uma habilitação profissional em nível de 2º grau, equiparada a tantas outras habilitações, o investimento governamental centrou-se na quantidade, em detrimento da qualidade, na adaptação, em vez da autonomia, na formação profissional, em detrimento da cultural geral.

O final da década de 1970 foi marcado pelo início e amadurecimento, respectivamente, da luta em prol da redemocratização do país, conscientização da população e reivindicação de direitos, que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988. Nesse cenário, situamos a Lei nº 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, questão não contemplada anteriormente em sua especificidade. A partir de então, a educação do povo do campo conquistou o reconhecimento de sua diversidade e de suas singularidades.



Em decorrência da aprovação da Constituição de 88 e da LDB (9.394/96), observamos um incremento nas políticas educacionais no Brasil, priorizando ações que visam atender demandas sociais propostas em décadas anteriores pelo ideário democrático.

A reforma educacional da década de 1990 foi caracterizada pela ênfase na gestão da educação, no financiamento, no currículo, na avaliação e na formação e profissionalização dos professores. Segundo Libâneo (2012), essa reforma tem como uma de suas marcas principais, o abandono da exigência de democratização do acesso e permanência de todos à escola básica, em nome da qualidade do ensino, aferida por critérios quantitativos, pelo descompromisso do Estado, ao descentralizar as ações educativas para a atuação da comunidade, pela argumentação de que, a esfera privada é detentora de maior eficiência, enfraquecendo os serviços públicos, levando à privatização desenfreada de serviços educacionais.

Nesse cenário, a formação de professores é apontada como necessidade permanente dos profissionais da educação e como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. Segundo Freitas (2002, p. 137), esse período também foi caracterizado por um processo de flexibilização curricular e adequação do ensino superior às novas demandas “oriundas do processo de reestruturação produtiva, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”.

Outrossim, a formação de professores é área de interesse não apenas do Estado, mas também, de educadores, pesquisadores e movimentos sociais e sindicais. Sobre essa questão, Santos (2012) afirma que, de um lado, está o discurso oficial, conclamando os docentes a assumirem responsabilidades com as novas propostas educacionais e a responderem por problemas advindos do fracasso do poder público na superação dos problemas econômicos e sociais do país. Por outro lado, os projetos inovadores dos educadores progressistas, exigindo-lhes novas formas de atuação, em prol de uma educação inclusiva.

Segundo Veiga (2012), no âmbito do processo de formação dos professores no Brasil, tem-se privilegiado duas perspectivas. A primeira, centrada nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2001), elaborada a partir das orientações da LDB (9.394/96), na qual predomina a tendência de formar o tecnólogo do ensino, com aspecto meramente técnico-profissional, ligado a um projeto de sociedade globalizada neoliberal, cujo projeto político educacional, de abrangência internacional, está vinculado à educação e a produtividade, numa visão puramente economicista, centrada no



desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer, tendo uma concepção utilitarista e fragmentada.

A segunda perspectiva, proposta pelos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, defende a formação do professor como agente social, que concebe a educação como uma prática social e um processo lógico de emancipação, fundamentada na construção dos domínios sólidos dos saberes da docência, na unicidade entre teoria e prática, na autonomia no contexto dessa formação, entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanente, na reflexão crítica e problematizadora (VEIGA, 2012).

A partir dos anos 2000, a formação de professores em nível superior vem sendo impulsionada por políticas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, visando à formação inicial e à formação continuada e pela instituição do Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR), voltado à licenciatura e à formação pedagógica.

É válido ressaltar que, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), são duas das principais vias de acesso dos setores das classes populares ao Ensino Superior, contribuindo para a oferta da educação privada e ampliação do mercado educacional. “Atualmente, quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontram nessa situação” (ABRUCIO, 2016, p. 14).

O Eixo 2 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) objetiva apoiar a formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas também, enfatiza a disponibilização de cursos de licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES), contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Movimento da Educação do Campo⁴ alerta que, essas duas últimas políticas de formação de professores são fortemente influenciadas pelo modelo de expansão do ensino

⁴ Segundo Silva (2011), o Movimento da Educação do Campo, composto por diferentes representações dos movimentos sociais e sindicais, pesquisadores e professores da área, surgiu no final da década de 90 com o objetivo de refletir, expor a situação do povo do campo no Brasil, suas perspectivas e experiências, buscando a



superior, implementado desde a década de 1990, caracterizado pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos, com o objetivo de atender à crescente demanda de profissionais com formação em nível superior, para o exercício do magistério na educação básica. Trata-se de propostas genéricas que não dialogam com as proposições da Educação do Campo e que são fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais e ajustadas aos interesses econômicos do mercado, cuja consequência maior, é a precarização da formação docente.

Vale salientar que, historicamente e ainda hoje, a implementação dessas reformas não são acompanhadas por condições adequadas de trabalho, salários dignos, organização do magistério como categoria, entre outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão, dificultando a sua implementação, bem como os resultados almejados.

2.1 O curso de Licenciatura em Educação do Campo no cenário das políticas de formação

Como proposta de formação de professores em disputa, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em 2005, volta-se, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, na perspectiva da Educação do Campo. Sua matriz formativa explicita o projeto de sociedade, de campo e de escola que se deseja construir, o perfil do educador e da formação necessária para que este desenvolva práticas educativas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

A Licenciatura em Educação do Campo foi delineada por um Grupo de Trabalho (GT)⁵ composto por professores e pesquisadores da área da Educação do Campo⁶ e por integrantes de movimentos sociais organizados e possui as seguintes diretrizes: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico

concretização de novas políticas para o campo, que possam contemplar projetos populares de desenvolvimento da população que residem nessas áreas.

⁵ Segundo Molina (2015), a partir da intensa cobrança dos movimentos sociais que seguiam pressionando para o atendimento das pautas da II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho, que ficou responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição ao Ministério da Educação – MEC, de uma proposta de formação de educadores campo.

⁶ Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.



para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuar na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertados em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares, a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

Essas diretrizes têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação cujo delineamento da proposta visa à construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico⁷, com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. O alcance desse objetivo, segundo Molina (2015), implica o desenvolvimento de processos formativos que considerem: 1) a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos; 2) suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana; 3) a indispensável relação entre teoria e prática.

Nesse interim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário dessa investigação, constitui uma ação formativa, cuja proposta pedagógica orienta que sejam respeitadas as especificidades do campo, assegurando o atendimento a sua diversidade sociocultural. Implantado no ano de 2013, o curso destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sua pretensão é oferecer aos licenciandos, o conhecimento necessário ao entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conhecimentos científicos inerentes à formação de professores, objetiva também, oferecer aos educandos, bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais,

⁷ O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, objetivando a construção de uma nova hegemonia, e quem por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. A palavra hegemonia é usada como base pelo filósofo italiano Antonio Gramsci para descrever o processo de dominação pelos mais diversos veículos comunicacionais.



possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico, comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

A análise documental do PPC de Licenciatura em Educação do Campo aponta que sua proposta fundamenta-se, predominantemente, na perspectiva progressista, que concebe o professor como agente social, conforme registra: “além dos conteúdos curriculares presentes nas disciplinas específicas, a preocupação em oferecer a este acadêmico, bases sólidas para entender a dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais” (UFPI, 2013, p. 26). Em outra passagem, reforça que:

A formação de professores não deverá restringir-se apenas à preparação para a regência, devendo capacitar os futuros profissionais quanto: à participação no projeto educativo da escola, ao relacionamento com alunos e com a comunidade, às discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à análise e compreensão de sua atuação. (UFPI, 2013, p. 26).

Desse modo, conforme observamos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como uma ação estratégica, que busca assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública educacional, socialmente referenciada. Seu projeto pedagógico recomenda que os processos formativos se voltem para o delineamento de uma prática educativa, cuja compreensão dos docentes seja ampla, capaz de entender os aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais em que os educando estão inseridos.

3 Considerações finais

Em diferentes momentos da história, o Estado vem implementando reformas no sistema de ensino, as quais concebem a formação de professores como um dos eixos fundamentais para as mudanças propostas, delegando aos docentes, a responsabilidade central nesse processo, seja pelo desenvolvimento de práticas fundamentadas na racionalidade indicada, seja pela responsabilização dos mesmos, pelo fracasso das políticas educacionais. Em face disso, ao longo da história, muitos perfis de professores foram sendo delineados, a partir da estreita relação entre a política educacional com os projetos político-econômicos definidos pelo Estado, de modo que é possível o reconhecimento de alguns modelos, como: técnico de ensino, operário da educação, militante político, professor pesquisador, professor crítico reflexivo, entre outros.

A análise dessas reformas deixa evidente que, com o objetivo de implementar essas



mudanças na área da educação, o Estado propõe um arcabouço de ações legais, normativas e propositivas, estruturadas por via de políticas públicas, voltadas para a formação docente, pois pelo valor atribuído a esse profissional, como um dos principais sujeitos capazes de provocar mudanças nos sistemas educativos, na cultura escolar e nos métodos de ensino, sua formação passou a ser considerada uma ação estratégica para o alcance dos objetivos almejados.

Assim, no cenário atual, diferentes racionalidades de formação e de perfis de professores rezingam nas políticas públicas, nos sistemas de ensino em que o novo e o velho se misturam, reconfiguram-se em um processo de recriação, constante e infindável. Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação no Campo, construído com a participação dos movimentos sociais organizados, encontra-se em meio a um panorama de tensões, caracterizado pelas disputas entre a sua matriz formativa progressista, descrita anteriormente, e as políticas de formação, propostas pelo Estado, que, fundamentadas nas orientações dos organismos internacionais, propõem o ajustamento da formação profissional às demandas atuais do sistema capitalista.

Referências

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1543/formacao-de-professores-no-brasil---diagnostico-agenda-de-politicas-e-estrategias-para-a-mudanca/> >. Acesso em: 07 jan. 2017.

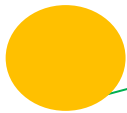
ARAÚJO, F. M. L. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 237 – 255. jul./dez. 2011.

AZEVEDO, F. de. **A reconstrução educacional do Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.

BRASIL. CNE/MEC. **Relatório do Parecer nº 36/2001** – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação e Cultura. Aprovado em 04/12/2001. Brasília-DF, 2001.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm >. Acesso em: 20. jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <



<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em: 20. jul. 2017.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 39-66.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. **Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa**. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas públicas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, L. L. C. P. S. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 143-160.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

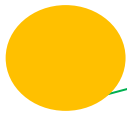
SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. O. Movimento de Educação do/no Campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v 12, n 2, p. 7-22, Jul.-Dez., 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 61-88.



UMA RELAÇÃO POSSÍVEL – FAMÍLIAS E ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

A POSSIBLE RELATIONSHIP - FAMILIES AND PUBLIC SCHOOL IN BASIC FIELD EDUCATION

Elder dos Santos Azevedo⁸

RESUMO: Esta pesquisa de doutoramento em Educação vem sendo desenvolvida numa escola pública municipal do campo de Paraíba do Sul/RJ, onde busco compreender as mobilizações das famílias em torno da manutenção da escola na localidade. As relações estabelecidas entre famílias e escola são fundamentais para a investigação em curso, sobretudo as reivindicações de participação mais direta nos processos decisórios da escola por parte das representantes das famílias, por reconhecerem-na como parte da comunidade e locus privilegiado da educação e escolarização das crianças. Às conversas como recurso metodológico subsidiaram o aparecimento e aprofundamento das questões investigadas na pesquisa numa perspectiva dialógica, onde todos os participantes colocavam suas dúvidas, anseios e expectativas com relação à pesquisa e seus desdobramentos. A pesquisa sinaliza um esforço coletivo das famílias e profissionais da escola na atuação dos diferentes sujeitos nos processos decisórios da escola, o que tem permitido a transformação gradativa da presença em participação.

Palavras-chave: Famílias. Escola. Educação do Campo.

ABSTRACT: This PhD research in Education has been developed in a municipal public school in the countryside of Paraíba do Sul / RJ, where I pursue to understand the mobilizations of the families around the maintenance of the school in the locality. The relationships established between families and school are fundamental to ongoing research, especially the demands for more direct participation in the decision-making processes of the school by the family representatives, for recognizing it as part of the community and privileged locus of education and schooling of the children. Conversations as a methodological resource subsidized the emergence and deepening of the questions investigated in the research in a dialogical perspective, where all the participants put their doubts, yearnings and expectations regarding the research and its unfolding. The research indicates a collective effort of the families and professionals of the school in the performance of the different subjects in the decision making processes of the school, which has allowed the gradual transformation of presence in participation.

Keywords: Families. School. Rural Education

1 Introdução

Ao começar a atuar como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Prefeito Rocha Werneck entrei em contato com uma realidade completamente diferente da que estava acostumado. Já era professor há alguns anos e tinha certo conhecimento das rotinas de uma escola e da organização do trabalho pedagógico.

⁸ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: eldersouza_rj@yahoo.com.br



Porém, as experiências que vivi nessa escola mudaram meu modo de ser professor e compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos no cotidiano da escola.

A Escola Municipal Prefeito Rocha Werneck está localizada no bairro rural de Vieira Cortêz, pouco distante do centro da cidade. O bairro, situado entre a rodovia BR 393 e o rio Paraíba do Sul, que corta o município de nome homônimo, tem poucas casas, quase todas pertencentes ao dono da cerâmica local, onde mora um grupo de cerca de 30 famílias que vivem basicamente do trabalho na cerâmica e na fazenda de gado leiteiro localizada do outro lado da rodovia.

As famílias da comunidade de Vieira Cortêz são organizadas das formas mais diversas. Podemos encontrar famílias extensas com a presença do pai, mãe, filhos e outros parentes como avós, tias. Há famílias matrifocais nas quais a mãe ou a avó lidera o grupo familiar, sendo a principal responsável pelo sustento e manutenção da casa, assim como famílias nucleares, compostas pelos pais e seus filhos e filhas. São essas e outras famílias que matriculam seus filhos e filhas na Escola Rocha Werneck e com ela buscam estabelecer uma relação.

A escola foi construída na comunidade pelo governo estadual há cerca de 90 anos para atender às crianças da comunidade e a outras que estudavam nas escolas das fazendas das redondezas que começavam a ser fechadas. Isso era feito com a justificativa de que o isolamento e a sobrecarga do trabalho das professoras – apenas uma para o serviço burocrático e a docência com todos os anos de escolaridade da escola – eram fatores que prejudicavam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Com o tempo, classes multisseriadas que funcionavam em fazendas foram fechadas e as crianças e suas professoras integradas à Escola Rocha Werneck.

O que me intrigou nessa escola foi à presença constante das famílias em seu cotidiano, a disposição delas para partir do dia a dia da escola e do acompanhamento da vida escolar das crianças. Essa característica, diferente de todas as escolas que conhecia, me fez interessar por melhor compreender as relações estabelecidas entre famílias-escola naquele espaço. Desse modo, surgiu um projeto de pesquisa com a finalidade de compreender a presença e participação das famílias na constituição de uma escola pública do campo. Neste trabalho, discuto as relações famílias-escola, como relações possíveis no cotidiano escolar.

2 Caminhos da pesquisa



Para buscar respostas, mesmo que provisórias para as questões percebidas por mim no cotidiano da escola parto das minhas experiências como professora-pesquisadora⁹ (ALVES; GARCIA, 2002) e das conversas estabelecidas com as mulheres da comunidade, em grande parte mães, tias, avós e irmãs mais velhas dos/das estudantes da escola. Nesse contexto, assumo a pesquisa com o cotidiano (GARCIA, 2003) por defender a necessidade de mergulhar com todos os sentidos na escola, na realidade a qual queremos compreender.

A pesquisa com o cotidiano realizada por professores-pesquisadores se fundamenta na ideia de que a pesquisa é uma dimensão do trabalho docente. Imersos no trabalho pedagógico, professoras e professores, ao pesquisarem a própria prática, buscam soluções para os problemas e questões que se colocam em suas escolas e no seu fazer pedagógico. A pesquisa se pauta na assunção da relação sujeito-sujeito, no encontro e diálogo (FREIRE, 2005) como recursos epistemológicos e metodológicos para a partilha de diferentes saberes e construção coletiva de conhecimentos. Sendo assim, os participantes da pesquisa não são objetificados, mas compreendidos como sujeitos capazes de pronunciar o mundo.

A pesquisa, quando realizada em escolas, busca ser um movimento reflexivo dialógico e dialético da prática pedagógica e busca transformar a relação entre os sujeitos, o cotidiano escolar e a própria realidade social. Desse modo, não é uma constatação dos fatos e da suposta realidade, mas um processo investigativo que questiona o já sabido estranha o conhecido, mergulha nas relações estabelecidas na tentativa de compreender o compreender, dos diferentes sujeitos acerca das temáticas levantadas.

Partindo desses princípios, vou tecendo a pesquisa articulando o cotidiano escolar e as reflexões propiciadas nos encontros com os sujeitos para a produção de um conhecimento que nos ajuda a melhor compreender a realidade na qual se insere a escola. Nesse sentido, espera-se contribuir para o debate em torno da presença e participação das famílias no contexto da Educação do Campo através da produção de um conhecimento que instrumentaliza tanto os participantes da pesquisa quanto o campo da educação nas discussões sobre a educação do campo.

Nesse sentido, as conversas se constituem como recurso metodológico para levantamento e tratamento inicial dos dados em relação com as participantes, pois nos encontros ao conversarmos sobre a escola e os efeitos das políticas públicas no cotidiano

⁹ O conceito foi cunhado no feminino por se tratar principalmente da prática das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, universo majoritariamente feminino. Neste trabalho, ao usar o termo, todas as vezes que se referir a mim e ao processo que vivo de ir me constituindo professor-pesquisador com o cotidiano da escola, utilizarei o masculino.



escolar, os processos de aprendizagemem¹⁰, o acompanhamento da vida escolar das crianças, vai ficando mais evidente para o grupo (pesquisador e participantes) nossas posições e compreensões dos processos vividos. Desse movimento, são selecionadas as questões, ou temas mais recorrentes e trabalhados pelo grupo como questões a ser aprofundadas e melhor compreendidas em articulação com a teoria que nos ajuda a tecer esta pesquisa.

Recorro aos estudos decoloniais, por entender que precisamos compreender nossa constituição histórica e como a experiência da colonização e seu lado mais perverso, as colonialidades impactam nossas vidas até os dias atuais. Desse modo, tomo o conceito de “colonialidade do poder” Quijano (2002; 2005) e a compreensão do grupo de autores que compõe a rede ou programa Modernidade/Colonialidade, uma vez que entendemos que a segunda é fundante e estruturante da primeira.

Quijano (2005) nos ensina que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, nascido com a Modernidade. O mundo moderno/colonial é estruturado na negação da existência do outro enquanto legítimo Outro, na pilhagem dos conhecimentos dos povos não brancos e redução desses conhecimentos a fantasias, crendices, lendas, na categorização e hierarquização dos povos através da raça com conseqüente prestígio para o homem branco, cristão, europeu, heterossexual.

O exercício do poder, por outro lado, passa por um espaço ou uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas em função da disputa pelo controle dos seguintes âmbitos da existência social: o trabalho, seus recursos e produtos; o sexo, seus recursos e produtos; a autoridade, seus recursos e produtos; e o controle da intersubjetividade. Para exercer esse controle e poder são criados na Modernidade/Colonialidade: a empresa capitalista, a família burguesa, o Estado-nação e o eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

Porém, o referido autor aponta os processos de resistência e insurgência dos dominados, naquilo que ele denomina de decolonização do poder, ou seja, processos de luta e enfrentamento a colonialidade do poder. Penso que no caso brasileiro, a Educação Popular, na perspectiva de uma educação para o povo que lhes permitam conscientizar-se da situação de opressão em que vivem e a partir disso, pronunciar o mundo rompendo a “cultura do silêncio” é um desses processos.

¹⁰ Seguindo o movimento inaugurado por Nilda Alves (2002) e Regina Leite Garcia (2003) no campo dos estudos com o cotidiano, uno termos compreendidos pela ciência moderna como polaridades excludentes, pares dicotômicos no sentido de fazer pensar e interrogar a perspectiva clássica teórica hegemônica que tem constituído a produção do conhecimento nas ciências sociais e educação.



Diante disso, recorri a Freire (2011) e sua experiência nos Círculos de Cultura e a Warschauer (2001) ao propor rodas de conversas como metodologia de pesquisa e possibilidade de formação das professoras, para pensar metodologicamente este trabalho. Nesse diapasão propus com as mulheres da comunidade de Vieira Cortêz encontros para conversas e me vali das conversas que aconteciam com elas no cotidiano da escola sem agendamento prévio para levantamento dos dados deste trabalho.

Nas conversas, as reivindicações das famílias em torno do direito à educação e escolarização das crianças na comunidade foram se evidenciando e me fez perceber o contexto mais amplo que se insere essa luta – o da Educação do Campo. Ao mergulhar na literatura educacional aprendi sobre as lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos diversos trabalhadores rurais e de tantos outros povos que vivem nos interiores e campos do Brasil, como espaço político-pedagógico pelo direito à educação no campo. Mas o que seria uma escola do campo? Recorro ao decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, no inciso II, parágrafo 1º, do artigo 1 para responder essa pergunta:

I – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010).

Ao fazer o movimento de pensar a Escola Rocha Werneck no contexto da Educação do Campo, sigo a recomendação de Caldart (2015) que nos alerta que não se deve discutir pensar¹¹ a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho, ou seja, sem pensar nas opressões vividas pelos trabalhadores que se materializa na exploração do trabalho e da natureza. As discussões sobre Educação do Campo se assentam na tríade: trabalho-educação-campo, o que me convoca a pensar o lugar da Escola Rocha Werneck e sua comunidade, uma vez que paulatinamente sofre um processo de expulsão da mão-de-obra de vários trabalhadores e trabalhadoras para os postos de trabalho na cidade.

Diante disso, questiono-me se as lutas empreendidas pelas famílias em prol da manutenção da escola pública municipal no bairro de Vieira Cortez não se articulam às lutas e reivindicações pautadas em uma Educação Popular do/no campo, em que a vida, o trabalho

¹¹ Uno essas palavras por compreender que no movimento da pesquisa e da vida há um movimento interdependente de pensar, discutir, expressar, agir com as questões com as quais nos debruçamos.



colaborativo, a relação sujeito-sujeito sejam reconhecidos e respeitados e a escola pública possa trabalhar com uma perspectiva de educação que respeite e ensine esses valores.

Molina (2015) me ajuda a pensar essa questão, uma vez que pauta a ideia de educação do campo como maior que educação escolar. Para a autora, a educação escolar é uma das dimensões da educação do campo, que tem se debruçado sobre a tríade educação-trabalho-campo, entendendo este último como o território a ser preservado nas ações políticas dos sujeitos. Nesse sentido, a educação do campo se apresenta como um projeto educativo para os povos do campo e coloca em debate a necessidade de construir cotidianamente uma educação outra.

Nas palavras da autora, a Educação do Campo

é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, em luta pela construção de um outro modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida. (MOLINA, 2015, p. 382).

Como não existe um campo único, a Educação do Campo é concebida numa perspectiva dialógica e plural, pois, ao trabalhar com esse termo, não pretendemos encarcerar a educação de tantos sujeitos distintos em um mesmo formato. O projeto moderno de escola já pretendeu isso e não é o que queremos. Na verdade, interessa-nos a educação como prática da liberdade, pensada sentida¹² pelos sujeitos coletivos do campo articulados aos seus modos de vida e relação com o território.

A comunidade de Vieira Cortêz se constitui, principalmente, de trabalhadores assalariados rurais e de algumas mulheres que vão e voltam todos os dias para o centro da cidade para trabalhar como empregadas domésticas. Compreendo essa comunidade como pertencente aos grupos sociais que historicamente reivindicam escolas em suas comunidades para a garantia do direito à educação de suas crianças próximas às suas famílias e, sobretudo, com um projeto político-pedagógico que leve em consideração a realidade local e as formas de organização social e de trabalho presentes na comunidade.

3 Relações famílias-escola como relações possíveis

¹² Por entender que os sujeitos estão intimamente ligados à realidade pesquisada e que ao falar sobre ela colocam seus sentimentos e percepção da realidade é que aglutino essas palavras, na tentativa de mostrar o quanto é necessário rompermos com a dicotomia clássica da ciência moderna para construirmos conhecimentos outros que nos ajudem a pensar/discutir a realidade na qual estamos inseridos.



As relações famílias-escola são vistas como um dos fatores que podem levar ao sucesso escolar das crianças e adolescentes (DE CARVALHO, 2004; POLÔNIA; DESSEN, 2005). Isso se dá em grande parte por elas serem compreendidas e muitas vezes reduzidas ao acompanhamento da vida escolar dos filhos e filhas, sobretudo nas tarefas e deveres de casa; presença na escola em reuniões previamente agendadas, festividades e comemorações.

De acordo Polônia e Dessen (2005), o discurso corrente é de que as famílias são impulsionadoras da produtividade da escola, ou seja, sua proximidade tem efeito positivo sobre os resultados da vida escolar de seus filhos e filhas e o distanciamento pode ser interpretado como potencial desinteresse e desvalorização da educação escolar. Contudo, cabe refletir se os “créditos” pelo sucesso e fracasso escolar devem recair quase que exclusivamente sobre as famílias.

Seguindo esta perspectiva da “participação” das famílias na vida escolar das crianças, diversas políticas públicas vêm estimulando a cooperação ente as famílias e a instituição escolar em vários países do mundo ocidental (DE CARVALHO, 2004; NOGUEIRA, 2011). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, no ano de 2001, o dia 24 de abril como o “Dia Nacional da Família na Escola”, promovido anualmente por diversas redes de ensino. Em outras, como no caso do município de Paraíba do Sul, ao invés das tradicionais comemorações do “dia das mães e dos pais”, instituíram-se mais “Dias das famílias na escola”.

Em 2002, foi publicada a cartilha Educar, em que se ressalta ser a educação uma tarefa de todos nós. Trata-se de um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças, seguindo uma tendência global de política educacional neoliberal de formalização da participação dos pais na escola (DE CARVALHO, 2004).

Contudo, em minha trajetória no contexto desta pesquisa, pude notar que a presença das famílias é efetiva no cotidiano da Escola Rocha Werneck. Acredito que isso acontece em grande medida pelo fato de as famílias compreenderem o espaço escolar como um lugar praticado (CERTEAU, 2009). Sendo apenas lugar, possui uma localização geográfica, um endereço que pode ser facilmente ou não encontrado pelas pessoas. Como lugar de educação para as crianças daquela comunidade, a escola existe há muito tempo, mas são as operações, ações, estratégias da Secretaria de Educação e as táticas dos sujeitos que tecem seu cotidiano em resposta que a transformam em um lugar praticado.

Vale ressaltar que os conceitos de estratégias e táticas, assim como o de poder não são fixos, mas se materializam nas relações dos sujeitos em suas práticas cotidianas. Então, em



determinadas situações, podemos ser os sujeitos da estratégia, enquanto em outras, podemos ser os da tática.

Espaço como um lugar praticado “é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2009, p. 184). São as relações estabelecidas a partir do encontro com tantos outros num determinado lugar que o transformam em espaço praticado. Esse lugar, no caso a Escola Rocha Werneck, tornou-se para mim um espaço praticado, porque já o era para as famílias.

Nessa perspectiva, a unidade escolar se configura como ponto de encontros, afetos, reconhecimentos de tantos outros sujeitos diferentes de nós, mas que partilham conosco o convívio no espaço escolar. Encontro entre estudantes e seus sonhos, estudantes e docentes mediados pela realidade concreta e as questões que dela tomamos para aprender-reaprender, docentes e famílias e os múltiplos atravessamentos permitidos por tantas conversas, pelas questões que surgem na convivência e mobilizam conflitos e consensos entre os sujeitos.

Desse modo, as relações famílias-escola vêm se constituindo no diálogo como dispositivo para a construção de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011). Deve-se ter clareza de que, ao se trabalhar com a educação como prática da liberdade, inserem-se as famílias em seu cotidiano, educando-as e sendo educadas por elas. Isso porque “o acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo” (MOLINA, 2015, p. 381).

Famílias e escola se educam nesse processo, buscando a construção de uma escola que vai além das formalidades instituídas pelas práticas e normatizações legais. Assim, as famílias estão presentes no dia a dia da escola, acompanham a vida escolar das crianças, mas também reivindicam participar das decisões tomadas pela direção da escola, que pode ser através dos conselhos escolares ou com a participação direta de cada representante da família junto à escola.

O importante é perceber que o que fortalece essa relação e parceria entre famílias e escola é a luta da comunidade e suas famílias e dos profissionais da escola em torno do direito à educação das crianças e adolescentes onde vivem e próximo de seus familiares. Relação esta de caráter dialógico que tem permitido a ampliação da escolarização das crianças e a construção de uma escola que cumpre seu papel com as crianças das classes populares.



4 Algumas considerações... Ainda que provisórias...

Falar das relações estabelecidas entre as famílias e a Escola Rocha Werneck, nos exige mergulhar em seu cotidiano e compreender as singularidades que tecem esta escola e seu fazer cotidiano. Estar localizada em uma área rural e representar muitas vezes a presença mais forte do Estado tornou a escola um espaço privilegiado para encontros e difusão de conhecimentos para a comunidade.

As relações famílias-escola tecidas no cotidiano desta apresentam um caráter dialógico. Feitas com a proximidade e presença constante das famílias no acompanhamento diário tanto do trabalho pedagógico como da vida escolar das crianças e adolescentes. Contudo, as relações famílias-escola não se restringem a esses aspectos, mas se alargam na reivindicação pela participação nos processos decisórios da escola.

A participação reivindicada pelas famílias impacta na relação delas com a escola e influem diretamente na manutenção da escola na comunidade. O que tem garantido que as crianças se escolarizem em seu bairro e próximo de suas famílias.

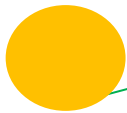
Nesse sentido, a presença e a participação das famílias na escola se constitui no diálogo e nas discussões em torno do papel da escola e as possibilidades oferecidas por ela na comunidade rural. Assim, compreendo que o diálogo é o eixo articulador das relações famílias-escola e tem permitido as discussões, conflitos, dissensos e consensos que se materializam nas decisões tomadas na unidade escolar.

Compreendo as relações famílias-escola sempre no plural, pois revela as muitas possibilidades de construção dessa relação entre famílias e escola. Algumas relações mais próximas e íntimas, outras mais formais e a certa distância, mas todas preocupadas com a necessidade de manutenção da escola na comunidade e a constituição de uma educação básica do/no campo para seus filhos e filhas.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.



Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.
Acessado em: 20 out. 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo, 2015.

DE CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. In: **Paidéia**. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto. Fev./Ago. 1998, p. 91-103

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Ano 17, nº 37, p. 04-28, 2002. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acessado em: 17 mar. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina Set. 2005, p. 227-278.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO EMANCIPADOR E DESCOLONIAL DE SOCIEDADE NO CAMPO DA AMAZÔNIA

YOUTH AND EDUCATION: THE RURAL EDUCATION AS AN EMANCIPATOR AND DESCOLONIAL PROJECT OF SOCIETY IN THE FIELD OF THE AMAZON

Letícia Costa Silva¹³
José Anchieta de Araújo¹⁴
Kézia Vieira de Sousa Farias¹⁵

RESUMO: Neste ensaio há a tentativa de analisar como a Educação do Campo em sua articulação aos movimentos sociais pode ser uma ferramenta política e emancipatória para que as juventudes amazônicas se vejam como sujeitos de direito. No sentido da promoção de um pensamento descolonial que se oponha às práticas coloniais ainda existentes na região, rompendo com a condição de subalterno e que possa reivindicar melhores condições de vida e de trabalho que permitam sua permanência de forma digna no campo. A metodologia deste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica, fazendo uso de autores como Eagleton (2005) na discussão sobre definições de cultura e suas dinâmicas histórico-sociais. Quijano (2005), Santos e Meneses (2010) discutem sobre o processo de colonização da América e imposição epistemológica do pensamento científico ocidental. Bem como Arroyo (2003) afirma a importância da Educação do Campo na formação de sujeitos do campo como sujeitos de direito.

Palavras-chave: Cultura. Educação do Campo. Juventude rural.

ABSTRACT: In this academic essay there is an attempt to analyze how the education of the field in its articulation with social movements can be a political and emancipatory tool for the Amazonian youths to see themselves as subjects of law. In the sense of promoting a decolonial thinking that opposes the colonial practices still existing in the region, breaking with the status of subaltern and that can claim better living and working conditions that allow it to stay in a dignified way in the countryside. The methodology of this work consists of bibliographical research, making use of authors like Eagleton (2005) in the discussion on definitions of culture and its historical-social dynamics. Quijano (2005), Santos and Meneses (2010) discusses the process of colonization of America and the epistemological imposition of western scientific thought. As well as Arroyo (2003) affirms the importance of Rural Education in the formation of field subjects as subjects of law.

Keywords: Culture. Rural Education. Rural youth.

Introdução

Os estudos sobre o termo cultura demonstram que o conceito não tem uma definição fixa, pois, a cultura acompanha as dinâmicas sociais e históricas que perpassam a sociedade.

¹³ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: leticia_200914@hotmail.com

¹⁴ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: anchietaaraujo@unifesspa.edu.br

¹⁵ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: vieirakezia@hotmail.com



Sobre a questão cultural da dinâmica campo e cidade, por muito tempo predominou-se uma cultura agrária na sociedade europeia, no entanto, com a ascensão do Iluminismo no século XVIII, das grandes navegações, da constituição da burguesia, o meio urbano passa a ganhar mais importância e prestígio culturalmente e economicamente, passa a ser atrativo se dirigir à cidade. Tem-se o início do êxodo rural e dissemina-se o estigma do campo e de seus habitantes como atrasados e o urbano como moderno. O modelo de sociedade urbana moderna europeia é também imposto aos países colonizados pelo continente europeu, processo este que constituiu em escala global o novo padrão mundial eurocêntrico, onde há um controle através do processo de dominação racial, econômica e de gênero (QUIJANO, 2005).

Na região amazônica ocorre também, a partir dos anos 70, um processo de colonização aos moldes da colonização europeia promovido pelo governo, com a determinação do regime capitalista de acumulação e da sociedade urbana como modelo. O fenômeno do êxodo rural também ocorrendo principalmente pela população jovem da região devido à dificuldade de reprodução econômica no campo e pela falta de políticas públicas, visto que os incentivos do governo são dirigidos prioritariamente aos grandes projetos que se instalam na região. O jovem se dirige à cidade também para fugir do estigma de “atrasado”, “caipira” e para tentar melhores oportunidades de trabalho e acesso à educação na cidade. Muitas vezes tendo dificuldades em se adaptar a essa educação escolar urbana que não faz parte da sua realidade do campo, assim como há também um despreparo da própria instituição escolar em atender esses jovens que não estão familiarizados com o pensamento científico instrumental.

Nesse sentido, essa imposição da racionalidade da ciência instrumental aos povos amazônicos desconsiderando e tornando invisíveis as práticas e saberes do modo de vida dos povos da região, como camponeses, indígenas, quilombolas, dentre outros, que possuem suas próprias formas de produção de conhecimento e cultura, isto é, suas próprias epistemologias. Por isso há a necessidade de uma descolonização epistemológica na região amazônica, da contestação da racionalidade neoliberal imposta em nome do capital na região.

Um caminho de promoção dessa descolonização epistemológica seria através de uma educação voltada para esses jovens do campo, da formação de uma juventude ativista que passe por processos de formação no movimento e nas escolas do movimento. Percebe-se a importância do papel da Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais na formação das juventudes amazônicas. Assim, este ensaio acadêmico tem como objetivo analisar como a Educação do Campo que em sua articulação aos movimentos sociais pode ser



uma ferramenta política e emancipatória para os jovens camponeses se verem como sujeitos de direito, como protagonistas de suas histórias. No sentido de um pensamento descolonial que se oponha às práticas coloniais, ainda existentes na região, rompendo com a condição de subalterno e que possa reivindicar por melhores condições de vida e de trabalho que permitam sua permanência de forma digna no campo.

Desse modo, em um primeiro momento haverá uma discussão sobre as dinâmicas históricas e sociais do termo cultural e dos estigmas e imposições em torno dele; para assim, na segunda parte demonstrar que essa imposição cultural, principalmente na América, decorre do processo de colonização que promoveu e promove o silenciamento de culturas e formas de vida do campo, em detrimento do modelo de cultura, economia e conhecimento de sociedade europeu, sendo esta forma de colonização reproduzida na região amazônica pelo Estado Brasileiro; para assim, expor a importância da educação, principalmente da Educação do Campo na formação de um esforço pedagógico em promover uma descolonização desse tipo de sociedade imposta aos povos amazônicos e suas juventudes, na formação de uma juventude reivindicativa de melhores condições de vida que permitam sua permanência no campo.

1 Dinâmicas históricas e sociais sobre o termo “cultura”

Esse processo de silenciamento e imposição cultural aos povos e grupos que não se pautam pelo modelo de sociedade europeu têm causas históricas e estruturais que podem ser percebidas nas abordagens de autores sobre o conceito de cultura. Eagleton (2005) apresenta versões do conceito de cultura decorrentes de processos históricos e sociais que o termo foi tomando, aponta que o conceito foi inicialmente ligado ao campo, etimologicamente derivado de lavoura, de cultivo. Argumenta o autor “A palavra *coulter*, que é cognata de «cultura», significa a lâmina do arado. [...] Francis Bacon escreve sobre «a cultura e o adubamento das mentes», numa sugestiva hesitação entre estrume e distinção mental” (EAGLETON, 2005, p. 9).

No entanto, de acordo com o autor, passando a não mais ser relacionada ao campo, principalmente com a ascensão do iluminismo, da modernidade, mas sim ao urbano, devido ao êxodo rural, quem passa a ter cultura, agora no sentido de erudição, são os moradores da área urbana, os que possuem tempo para se instruir, pois, o agricultor nesta análise, não dispõe de tempo para produzir cultura (EAGLETON, 2005, p. 10). O autor argumenta



também sobre outra versão que o termo cultura tomou, que seria a cultura de Estado, a formação de uma cultura dominante, homogênea pautada por interesses políticos, implicando uma visão global sobre eles mesmo e sobre os outros. Daí vem os primeiros antropólogos trazendo a distinção do “descritivo” e do “normativo”, onde conhecem outras culturas, mas as trabalham de forma “descritiva”, definindo como “norma” somente a cultura da civilização europeia, da imposição da ciência positivista europeia. Principalmente aos povos colonizados que tem seus conhecimentos silenciados e invisibilizados através da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005).

Nesse contexto, a disseminação a partir da modernidade de preconceito e discriminação cultural com o espaço rural, não torna atrativa a permanência no campo, principalmente para os jovens, que devido a dificuldade da vida no campo e do processo de estigmatização que o espaço rural sofre tendem muitas vezes a abandonar a terra e rejeitar sua cultura rural e sua identidade para abraçar a cultura hegemônica urbana, imposta pela mídia e também pela escola, podendo não mais se reconhecerem como produtores de cultura, nem as características que tornam sua cultura importante, internalizando os valores urbanos, que colocam a cultura hegemônica, como cultura universal, acima das outras, internalizando nas juventudes amazônicas do campo um sentimento de vergonha ao se identificarem como agricultores, extrativistas, dentre outros, pois, carrega-se um estigma de “pobre”, “matuto”, “caipira”, que são tornados invisíveis, resultado da herança colonial da nossa sociedade.

2 Descolonização epistemológica na Amazônia

Os estudos descoloniais vêm pesquisando as consequências que o processo de colonização causou aos países colonizados, em detrimento da dominação e hegemonização cultura europeia. Um processo de dominação e classificação racial, econômica, de gênero e de produção do conhecimento (QUIJANO, 2005).

De acordo com Quijano (2005), através da colonização do continente americano houve a instituição de padrão mundial de poder, a Europa Ocidental assumindo a identidade da modernidade e do mercado global, bem como, possuindo o monopólio do controle da hegemonia cultural, do conhecimento e da sua produção, expropriando saberes e aspectos culturais dos colonizados em benefício do mercado mundial e reprimindo o que não interessava ou que poderia ameaçar a supremacia da modernidade europeia.



Em decorrência desse processo da colonialidade do saber e da imposição da ciência moderna ocidental instrumental, Santos e Meneses (2010) argumentam que o pensamento moderno está dividido através de linhas radicais, em que há a divisão de duas realidades sociais, tendo “este lado da linha” do pensamento ocidental hegemônico, do conhecimento científico e do direito das sociedades metropolitanas e o “outro lado da linha” onde há outras formas de conhecimento não hegemônicas, de indígenas, camponeses e sua invisibilização. O pensamento ocidental sendo tratado como verdade, enquanto outras formas de conhecimento são tratadas como crenças, magia e opiniões.

O uso da categoria “juventude rural” muito reproduzida no senso comum, assim como encontrada também em alguns dos escritos científicos também, é problemática, pois, é sempre relacionada em comparação com o urbano, dentro da perspectiva de um pensamento abissal e dual que em favor do pensamento ocidental, invisibiliza e homogeneiza a pluralidade de juventudes existentes na diversidade cultural amazônica, impedindo de se perceber as particularidades desses jovens, principalmente no sentido cultural, ou seja, não existe apenas uma juventude rural, mas muitas juventudes rurais, jovem quilombola, jovem agricultor, jovem extrativista, jovem indígena, dentre outros. O fenômeno da globalização sendo o ápice desse padrão mundial na atualidade, das formas de dominação, da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), agindo como mecanismo de homogeneização das diversidades produtoras de conhecimentos e inseridos nessa diversidade silenciada da região amazônica e dentro dela estão suas juventudes, vulneráveis e excluídas socialmente.

3 Educação do Campo como projeto emancipatório

O jovem do campo e muitas vezes sua família veem na escola urbana, pela importância dada ao conhecimento científico ocidental, a possibilidade de ascensão social e econômica. Logo, se dirigem para a cidade em busca de chances de alcançar melhores oportunidades e se inserem na educação formal.

Entretanto, a escola age como reprodutora social e cultural da classe dominante, onde o aluno proveniente dessa classe já detém um capital cultural herdado da família, possuindo vantagem em relação aos conteúdos estudados, já os jovens que saem do espaço rural, ao se depararem com essa educação formal descontextualizada de sua realidade, têm dificuldades de assimilarem os conteúdos desse currículo imposto, bem como de toda a estrutura escolar



que não contempla outras formas culturais. A escola, nesse sentido, é uma ferramenta de homogeneização e de reprodução cultural e social (BOURDIEU, 1974).

Têm-se a urgência da disseminação da Educação do Campo, de uma educação reivindicativa e emancipatória em contraste à educação neoliberal que pouco atende às reais necessidades do jovem do campo. Gramsci (2004) criticava a propagação de escolas especializadas que eram voltadas apenas para a formação do trabalhador e não de uma consciência política e para o exercício intelectual, pois, esse tipo de escola contribui ainda mais para a desigualdade de classe, pela simplificação de conteúdos que precariza a educação.

O educador brasileiro, Paulo Freire faz a crítica à educação tecnicista, imposta durante o regime militar no Brasil, tendência pedagógica em que há a verticalização do conhecimento em detrimento do mercado. O autor argumenta sobre o fenômeno de quando a sociedade, no caso as massas começam a se interessar e investigar seu processo histórico, assim como, a reivindicar pela participação democrática na sociedade, descobrindo na educação possibilidades, daí a exigência por educação e escolas. A pedagogia do oprimido de Freire foi bastante utilizada como matriz para a constituição da Educação do Campo pelos movimentos sociais e suas práticas pedagógicas combativas.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos movimentos sociais na constituição de uma educação emancipatória, Arroyo (2003) percebe em grupos organizados e movimentos sociais, a partir da produção de experiências, aspectos que compreendem princípios educativos nas dinâmicas desses movimentos. Pois, são formados em sua maioria por grupos oprimidos e segregados seja no campo cultural, econômico, político, mas que promovem a resistência e procuram se constituírem como sujeitos históricos e sujeitos de direitos. Há um processo de silenciamento e negação de direitos de povos e grupos, com a colonização amazônica, como a população do campo que se encontra muitas vezes em condições precárias de existência, sendo necessária a organização em movimentos sociais e coletivos para reivindicar condições de vida digna e emancipação.

Difícil separar esses processos formadores da consciência dos direitos, mas importaria encontrar as coincidências quanto as dimensões formativas que revelam. São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança. A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular (ARROYO, 2003, p.4).



Dentro desses movimentos que lutam pelas condições mais básicas de existência, como saúde, moradia, terra, segurança, há práticas educativas e pedagógicas condizentes com a realidade e contexto sociais, econômicos, culturais e históricos desses povos, suas necessidades, bem como, suas próprias maneiras de enxergar a educação e a escola, no sentido de desenvolver estratégias pedagógicas que os coloquem como sujeitos e atores de direito, da educação como ato político, questionando a hegemonia do novo padrão mundial determinado pelo capitalismo que afeta suas vidas.

Por isso a necessidade da utilização da pedagogia libertadora de Freire (1979), onde a educação tem que se posicionar contra a opressão de classe existente na sociedade, de uma educação da práxis, educar se educando. Por uma educação que tenha princípios da reforma agrária, que leve em consideração os processos históricos e de resistência das comunidades onde os jovens estão inseridos.

Fernandes e Molina (2004) se utilizam do conceito de “paradigma” do físico e filósofo Kuhn, em que paradigmas são “[...] processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 3). De acordo com os autores, o paradigma atual do espaço rural é de uma visão tradicional que não se relaciona efetivamente com as demandas da sociedade, como as apontadas por sindicatos e movimentos sociais. Principalmente por esse paradigma estar pautado pela lógica do capital econômico.

No entanto, são perceptíveis as rupturas, principalmente através da educação. De acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 13),

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos socioterritoriais desses dois espaços.

Por uma educação voltada para a realidade do campo, não com objetivo apenas de uma formação que atue nas dimensões: política, cultural, econômica e social, de um projeto emancipativo e reivindicativo de sociedade do campo, de uma educação humanista (GRAMSCI, 2004). Na formação de uma juventude ativista nos processos pedagógicos do movimento e da escola.

Nesse sentido, como expressa Arroyo (2003), os movimentos sociais são de suma importância para a construção de uma prática pedagógica para a Educação do Campo. “E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar



nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST” (CALDART, 2001, p. 28). Bem como, a articulação desses jovens agricultores por meio da Educação do Campo com os movimentos sociais na luta por políticas públicas que deem condições da permanecerem no campo.

É importante que através da Educação do Campo se promovam diálogos culturais, pois existe uma gama de pluralidades, principalmente de juventudes do campo e que devem ser consideradas as individualidades culturais, assim como, o encontros dessas pluralidades, não só entre elas, mas também a apropriação por elas do conhecimento científico, não de forma impositiva, mas sim de complementaridade. De uma co-presença epistemológica, como afirma Santos e Meneses (2010). Não basta que as culturas se encontrem, elas têm que interagir, que ocorra um diálogo intercultural, uma forma de se criar consciência social, política e cultural. Um processo de democratização do conhecimento, não somente de acesso, mas também de produção, uma descolonização do pensamento científico imposto, “implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista.” (CALDART, 2009, p.25).

As questões hoje da construção de um novo projeto/ modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias já existentes. Exatamente porque elas não são neutras. Foram produzidas desde uma determinada lógica, que é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Esta ciência e estas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer uma outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento. No caso do desafio atual em relação à agricultura camponesa, efetivamente não se trata de ‘extensão’, mas de ‘comunicação’ (Freire, 2001) com e entre os camponeses para produzir o conhecimento necessário. (CALDART, 2009, p. 45)

Possibilitando que esses jovens se vejam como sujeitos de direito e também produtores de conhecimento, em um processo de associação com o conhecimento científico, numa relação de co-presença, na promoção interconhecimento viabilizando intervenções adequadas na realidade social (SANTOS; MENESES, 2010).

Considerações finais

Como foi visto, o conceito de cultura não é fixo, mas sim dinâmico e sempre disputado hegemonicamente, perpassado por dinâmicas sociais e históricas da constituição das sociedades, principalmente com os processos colonizatórios. Mais especificamente no continente Americano, houve uma imposição cultural, econômica e na determinação



epistemológica do pensamento científico instrumental de um modelo de sociedade capitalista moderno imposto aos povos subalternos. Esta colonização sendo a imposição de um sistema mundial reproduzido na região amazônica aos povos amazônicos e suas juventudes, que veem na cidade o reflexo dessa sociedade moderna e abandonam o campo em busca de melhores condições de reprodução econômica e social através da educação urbana descontextualizada com sua realidade no campo.

Por isso a importância de uma educação humanista (GRAMSCI, 2001), da educação voltada para o campo, da Educação do Campo articulada aos movimentos sociais por meio de princípios socioeducativos e emancipatórios (ARROYO, 2003), contribuindo para a identificação desses jovens agricultores, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento, de protagonistas do processo de rompimento das práticas de controle coloniais presentes na Amazônia, através da formação de um pensamento descolonial que possibilite a superação da imposição do pensamento ocidental abissal (SANTOS; MENESES, 2010). A educação não apenas como ferramenta de reprodução social e cultural da classe dominante (BOURDIEU, 1974), mas também como ato político contra hegemônico (FREIRE, 1979) lutando por melhores condições de vida e trabalho no campo, dando condições dos jovens do campo produzirem suas próprias definições de cultura como processos de resistência.

Referências

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, Mar./Jun. 2009.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set/dez, 2001.

EAGLETON, T. Versões de Cultura. In: EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005. p. 11-47.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (OrgS.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004.
Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>
Acessado em: 8 jul. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.



GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



POLÍTICAS PÚBLICAS DA JUVENTUDE DO CAMPO DE PORTO DA SERRA, GLÓRIA - BA: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONFLITOS

PUBLIC POLICIES OF THE YOUTH OF THE FIELD OF PORTO DA SERRA, GLORIA - BA: ACCESS, PERMANENCE AND CONFLICTS

Deane Taiara Soares Honório¹⁶
Viviane dos Santos Carvalho¹⁷

RESUMO: Este trabalho reflete questões preliminares, identificadas em campo na fase inicial de uma pesquisa de iniciação científica - PICIN/UNEB. A pesquisa tem como objetivo conhecer a realidade de vida dos jovens do campo, da Comunidade Porta da Serra, localizada no município de Glória-Bahia; a fim de compreender quais políticas públicas são acessadas ou conhecidas por eles; além de propiciar subsídios para a criação de ações pelos órgãos competentes. Utilizaremos a pesquisa de campo, abordagem qualitativa, método da pesquisa-participante e técnicas de entrevista semiestruturada e questionários semiabertos. Os principais autores que servirão de referência serão: Brandão (1999), Maranhão (2004), Galindo (2014), Neves (2014) e Carvalho (2016). As primeiras impressões referem-se às angústias relatadas pelos jovens pescadores participantes do projeto, quanto ao acesso às políticas públicas, como ao seguro-defeso e ao descuido das pisciculturas locais com a preservação do rio e dos territórios dos pescadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Juventude do Campo. Pesca.

ABSTRACT: This work reflects preliminary questions, identified in the field in the initial phase of a scientific initiation research - PICIN / UNEB. The research aims to know the real life of the countryside youth from the Porta da Serra community, located in the municipality of Glória-Bahia; in order to understand what public policies are accessed or known by them; besides providing subsidies for the creation of actions by the competent bodies. We will use the field research, qualitative approach, participant-research method and semi-structured interview techniques and semi-open questionnaires. The main authors that will serve as reference will be: Brandão (1999), Maranhão (2004), Galindo (2014), Neves (2014) e Carvalho (2016). The first impressions refer to the distress reported by the young fishermen participating in the project, regarding access to public policies, as well as the insurance of the spawning-period and neglect of local fish farms with the preservation of the river and the territories of fishermen.

Keywords: Public Policies. Youth from the countryside. Fishing.

Introdução

A importância de se reconhecer os jovens do campo como sujeitos legítimos de direitos, nos inquieta a compreender e viabilizar possíveis mudanças estruturais das situações limites atuais que os sustentam. A juventude do campo entre 15 a 29 anos, segundo dados do livro *Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil* (2014), perfaz um quantitativo de oito

¹⁶ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Paulo Afonso, Bahia, Brasil. E-mail: deane_taiara@hotmail.com

¹⁷ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Paulo Afonso, Bahia, Brasil. E-mail: vivres76@hotmail.com



milhões, sendo vinte e nove milhões da população total rural¹⁸. Entretanto de acordo com a ONU,

[...] o limite da faixa etária para demarcar a Juventude tem se configurado de forma diferenciada. Para os jovens de classe média tem sido aceita a faixa estabelecida pelas Nações Unidas – ONU dos 14 aos 24 anos, podendo inclusive ter uma pequena variação para menos; e para os Jovens em condição ‘de risco pessoal e social’ o limite da faixa etária se amplia até os 29 anos (14 a 29 anos), como define a Organização Internacional da Juventude [OIJ] [grifo nosso] (OIJ, s/d *apud* NEVES, 2014, p. 84) [Grifo do documento].

Observamos que os jovens representam um número significativo em relação à população do campo e possuem suas especificidades, o que significa uma urgência em se colocar em pauta discussões a respeito da elaboração e execução das políticas públicas, voltadas para esse público e quais as principais demandas que emergem de suas necessidades.

Desta forma, esse trabalho tem como objetivo refletir algumas questões preliminares que foram encontradas na fase inicial de uma pesquisa, ligada à bolsa do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia – PICIN/UNEB; com o intuito de participar da vida dos jovens da comunidade Porto da Serra, para compreendê-los nas suas especificidades e políticas públicas acessadas e/ou efetivadas. Podendo possibilitar o rompimento de paradigmas e a construção de olhares diferenciados dos jovens participantes da pesquisa sobre eles mesmos, contribuindo para o seu empoderamento. No decorrer do trabalho, apresentaremos a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, assim como o embasamento teórico referente às Juventudes do Campo, às políticas públicas específicas desse grupo geracional, ao histórico do estatuto da juventude e às discussões dos resultados parciais nas considerações finais. Tudo isso permitirá retratar a realidade dos jovens da referida comunidade, ao se tomar conhecimento de seus problemas e dificuldades, a partir de sua própria voz.

Metodologia

Faremos esse trabalho por meio da pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-participante. Por entendermos que as pessoas que estarão sendo ouvidas e conhecidas neste processo, são autoras protagonistas de suas próprias concepções, porém fazem parte do grupo das minorias sociais; e, apesar das influências da era globalizada, será

¹⁸ Dados do IBGE, 2010.



possível descrever e analisar suas principais angústias e anseios. Nesse sentido, utilizaremos questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas e estudo bibliográfico.

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir (BRANDÃO, 1999, p. 12 [grifo do autor]).

A pesquisa participante permitirá a integração do pesquisador como agente de promoção de qualidade de vida. Seu posicionamento, em relação à comunidade, é o que irá proporcionar o envolvimento necessário para conhecer o povo, o território e buscar as informações para esclarecer a problemática da pesquisa. Dispondo-se a agregar, a contribuir e, principalmente, a direcionar seu trabalho a favor das necessidades dos sujeitos participantes. Com o princípio ético de tolerar os limites de cada pessoa, salvaguardar sua intimidade e devolver no processo do estudo, os possíveis resultados. Para que isso ocorra, o processo de escuta é primordial e indispensável, a fim de se obter informações coerentes com a realidade, acerca do processo histórico, ideológico, político, econômico, das marcas e expressões da cultura, dos aspectos sociais, legais e outros.

Juventudes do Campo

As juventudes do Campo, apesar das similaridades com os outros grupos juvenis, possuem suas especificidades muito ligadas às suas origens histórica, cultural, econômica e social. Para esses jovens há ainda algumas implicações adicionais no que se referem à marginalização em que vivem. Os sujeitos do campo enfrentam um estereótipo construído sobre as comunidades camponesas, em que são vistos como inferiores e ignorantes, por não estarem nas cidades. Os seus trabalhos são estigmatizados e desvalorizados; assim como seus costumes, suas crenças e suas ideologias. E isso recai como um grande problema na vida dessas pessoas. Embora o campo seja considerado tão singular, ainda é possível perceber as diversidades aí presentes; assim definir as juventudes do campo de maneira homogênea, seria um conceito equivocado. Nesse sentido, Carvalho expõe que:

Não podemos homogeneizar os sentidos e significados da juventude do campo, porque além da diversidade de territórios, atividades de trabalho, há ainda questões de diferenças internas do grupo geracional de jovens do campo, referentes à escolarização, gênero, classe, religião, etnias, que não podem ser ignoradas e que se inter-relacionam com o todo, influenciando-o (CARVALHO, 2016, p. 160).



São pessoas que experimentam em suas práticas diárias as suas próprias identidades¹⁹. Essas identidades são construídas a partir do trabalho, que pode ser na agricultura, na pecuária, na pesca, no artesanato e outros. Como também por meio da escola, da religião, principalmente por meio da tradição, quando uma geração mais nova aprende com as gerações mais velhas. Todas essas características se conectam e contribuem de alguma forma para consolidar seu pertencimento ao seu grupo sociocultural. Sobre a identidade da juventude do Campo (“rural”), Galindo esclarece que:

Neste campo de reconhecimento e autoidentificação, a juventude rural vem se afirmando por meio de um amplo espectro de identidades, caracterizado pelas identidades como jovem camponês, quilombola, assentado, quebradeira de coco, agricultor familiar, negro, ribeirinho, assalariado, sem-terra, indígena, extrativista. A partir destas pertenças, afirmam-se como sujeitos de direitos e demandam políticas públicas coerentes com suas realidades, por meio de horizontes participativos (GALINDO, 2014, p. 124).

A questão das identidades os empodera e os fortalece para que os jovens camponeses reivindiquem os seus direitos, por meio das políticas públicas e sejam respeitados. Ademais, é indispensável a conscientização desses grupos em torno da sua autovalorização, da luta por garantir suas permanências em seu local de origem; com direito a saúde, lazer, tecnologia, trabalho, educação escolar garantidos; além da afirmação e veracidade de suas culturas e princípios. Os jovens do campo assim como outros do mundo inteiro gostam de tecnologias. Em muitos locais do perímetro rural, o acesso à televisão e ao rádio não é tão raro quanto antigamente. Assim como também eles usam a internet e as redes sociais, para a interação e comunicação com outras pessoas, outros jovens e outras culturas. Isso favorece o contato com os acontecimentos do mundo todo. Através da mídia, o sistema capitalista consegue influenciar as pessoas que estão despolitizadas, ao influenciar na construção de uma imagem de que “ser do campo é ruim e ser da cidade é bom”, que a qualidade de vida está nos grandes centros urbanos devido aos acessos fáceis à tecnologia, aos bens de consumo industrializados, enfim ao lazer etc.; enquanto o campo seria sinônimo de atraso.

Sabe-se que o interesse do sistema econômico, é lucrar com o consumo excessivo das pessoas. Nesse sentido, o capitalismo se alimenta e se beneficia da homogeneização,

¹⁹ Quanto às identidades, Backes e Pavan (2011) dizem que “[...] estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo incessantemente diferenças” (p.3), pois “[...] nas relações culturais [...] suas identidades são sempre ressignificadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas pelas relações de poder” (p.3). Stuart Hall (2005) também acredita numa identificação diversa do sujeito, com vários aspectos culturais, às vezes contraditórios, mas que dialogam entre si: “[...] nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13).



embora também se aproveite da diversidade para ampliar seu mercado de consumo: ele tende a padronizar gostos e costumes para também aumentar seu público consumidor, restando ao campo apenas o espaço para produzir matéria prima e riquezas. Por isso, no capitalismo constroem-se tantos estereótipos que minimizam o território e a identidade camponeses.

Há duas concepções na relação campo-cidade. A primeira, ligada à questão capitalista, que tenta modernizar o campo e esvaziá-lo, tendo a cidade como referência de melhoria de vida. A segunda procura promover a interação entre o urbano e o campo, respeitando as singularidades de cada um. Essa aproximação entre campo-cidade tem favorecido o desejo de alternativas de trabalho pelo jovem do campo (CARVALHO, 2016, p. 162-163).

Como consequência dessas concepções, os jovens do campo vivenciam dia a dia o processo conhecido como desterritorialização e reterritorialização em que saem dos seus territórios de origem em busca de melhores condições de trabalho, educação, lazer, saúde etc., e acabam formando novas culturas em um novo local. Ou novas identidades culturais são integradas a de origem, formam-se outras culturas no seu território.

[...] desterritorializar-se é se engajar em uma linha de fuga, sair do seu curso e dissolver (ou destruir) os territórios originais por sistemas maquínicos a atravessar os estratos de ordenamento mental e material. Significa abandonar o território, fugir, e a reterritorialização seria ir ao encontro, construir um território por novos agenciamentos maquínicos (FUINI, 2017, p. 24-25).

Esse processo é desinteressante porque as culturas marginalizadas, como a dos camponeses, perdem o enraizamento a suas tradições e passam a se ver como inferiores e a terem vergonha de sua história, em contraste com as outras identidades urbanas. Embora, o contato com as tecnologias da informação e comunicação possibilitem a disseminação dessas culturas marginalizadas, fortalecendo a sua identidade. Ideias estereotipadas sobre o campo, que são propagadas ao longo da história, têm provocado o afastamento dos jovens do campo. Mas, ao mesmo tempo em que eles começam a sair e perceberem de forma concreta que na cidade os recursos oferecidos não são tão fáceis, quanto se esperava, e que não oferece a tranquilidade oriunda do campo, o desejo pelo retorno passa a vigorar. Assim, os jovens idealizam na educação escolar, a formação necessária para não mais se atermem ao trabalho da pecuária, da pesca, da agricultura familiar, e sim outras formas de trabalho que não lhes custem tanto suor e desgaste. Com essa nova concepção, a educação passa a ser o subterfúgio, sinônimo de êxito, em que a ida para cidade seria em busca de uma profissionalização e retorno à terra natal para residirem e não precisamente viverem e trabalharem com o próprio campo.



Em Porto da Serra, conforme o que observamos na pesquisa realizada, os jovens pescadores não almejam sair da comunidade para morarem em outro lugar, apesar de acharem que a pesca não dá a qualidade de vida desejada e, às vezes, trabalham no “trecho” (em obras de infraestrutura em todo Brasil, como rodovias, usinas hidrelétricas etc.). A maioria consegue concluir o ensino médio, mas poucos querem dar continuidade aos estudos. Na comunidade, eles têm acesso à tecnologia e demonstram satisfação com o tipo de lazer existente, embora não tenha uma praça, entre outros ambientes de socialização. Outro fator, que os ligam com a comunidade é o relacionamento com suas famílias.

[...] sob a hegemonia dos universos culturais urbanos, os ‘jovens rurais’ estariam vivendo uma ambiguidade de valores que se traduz em manter uma identidade afetiva ao modo de vida local (identificado à família), ao mesmo tempo que vêem sua auto-imagem refletida no espaço da cultura ‘urbana’, ‘moderna’, que lhes aparece como referência para a elaboração de um projeto para o futuro. Alcançar uma profissionalização e retornar ao município de origem é um ideal compartilhado por muitos jovens que, atualmente, não vislumbram um rompimento definitivo com a localidade de origem, mas a possibilidade de combinar os dois mundos: a realização de um projeto próprio e a segurança (afetiva) oferecida pelos laços familiares (CARNEIRO, 2008, p. 260 *apud* CARVALHO, 2016, p. 164).

É preciso reafirmar o pertencimento dos jovens a suas realidades, para que sintam o desejo e o prazer de viverem no campo e do campo. E, embora, queiram sair desse território, que o façam, sem desvalorizarem sua identidade sociocultural, não se sentindo inferior mediante sua origem. Diante disso, se utilizem da educação para a aquisição do conhecimento e para a politização, o empoderamento e o aperfeiçoamento de suas vidas, de seu trabalho, de seus territórios.

Os movimentos sociais de jovens do campo têm contribuído para a ampliação das perspectivas da educação do campo, das oportunidades e valorização das atividades profissionais tradicionais e de lazer, apesar das políticas públicas ainda serem desconhecidas por muitos jovens. [...] nota-se que há uma parcela da juventude que deseja permanecer no campo, participar de movimentos sociais e lutar para fazer valer direitos e constituir outros, a partir das demandas específicas da juventude, o que gera políticas nacionais em favor do jovem do campo e entidades a favor dessas políticas, [...] (CARVALHO, 2016, p. 165-66).

As políticas públicas para as juventudes, especialmente para as do campo, têm se tornado uma alternativa para a emancipação dos grupos juvenis camponeses, gerando um retorno imediato no sentido de permanência, de valorização da cultura desse povo, enfatizando sua magnitude e se atendo ao devido cuidado com essa etapa da vida que é a juventude. Ressalte-se que isso não seria possível sem as lutas dos movimentos sociais e de seus engajamentos nas causas pela defesa dos direitos dessa população. Os Jovens da



Comunidade em que pesquisamos não participam de nenhum grupo político de movimentos sociais, apenas grupo religioso sem cunho político. Como também, quase não conhecem sobre as políticas públicas de juventude, apenas sobre o bolsa família.

Para que as Políticas Públicas existam, é necessário que haja pessoas em luta, porque reivindicam e mostram aos poderes públicos suas demandas e as injustiças que sofrem socialmente. Durante muito tempo, foi requerido que os direitos das juventudes passassem a ser reconhecidos como primordiais para o seu desenvolvimento. E também a criação de uma legislação específica para essa população. Apesar da Constituição Federal já elencar alguns direitos fundamentais, ainda assim, era essencial uma articulação minuciosa com a real necessidade desses grupos e o direito estabelecido pelo ordenamento jurídico.

Até a criação do Estatuto da Juventude, percorreu-se um caminho estreito em busca de se conhecer a visão dos jovens a respeito de suas necessidades. O trabalho foi iniciado pelos parlamentares responsáveis por essa temática, quando se criou a Frente Parlamentar em Defesa da Juventude. Essa Frente organizou uma comissão responsável por pesquisar propostas de políticas públicas: “Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, instalada em 7 de maio de 2003” (MARANHÃO, 2004, p. 23). A partir da Comissão Especial, foram realizados encontros, seminários, conferências nacionais e regionais. Com participação dos grupos juvenis, dos estudiosos do tema, parlamentares e representantes do governo. Esses encontros possibilitaram um levantamento dos principais problemas das juventudes em nível local e nacional. A comissão também realizou viagens ao exterior buscando referências em países como a França, Espanha e Portugal, na elaboração e aplicação de suas políticas.

[...] como este projeto de lei, tentamos sintetizar todo esse trabalho de escuta dos jovens brasileiros, dos especialistas nas questões de juventude e dos gestores públicos visando à formulação de uma carta de direitos da juventude brasileira. [...] Sabemos que a solução para transposição dos obstáculos encontrados pela juventude não está apenas na edição de um diploma legal, mas temos a certeza que ela também passa por esse marco jurídico que servirá de fonte na criação de políticas públicas sociais destinadas aos jovens brasileiros (MARANHÃO, 2004, p.24-25).

Através da justificativa da Comissão Especial, são perceptíveis os esforços realizados em defesa da juventude brasileira. No entanto, bem antes dessas mobilizações, os jovens já haviam se articulado em movimentos sociais desde a década de 1990, na reivindicação por mudanças nas políticas, de forma que passassem a lhes favorecerem. Como os órgãos internacionais começaram a dar mais visibilidade aos problemas dos jovens, desde 1985, tornaram-se uma geração detentora de direitos, diminuindo a percepção de geração problema.



A assembleia das Nações Unidas proclamou 1985 como o Ano Internacional da Juventude [...]; em 1995 lançou o programa de Ação Mundial para a Juventude PAMJ no qual criou medidas para fortalecer a capacidade dos países para aumentarem a qualidade e a quantidade de oportunidades de participação dos jovens rurais e urbanos em situação de risco, apontando para as especificidades das juventudes em seus contextos e condições [...] (UNESCO, 2004, *s/p apud* CARVALHO, 2016, p. 134-135).

O Brasil, percebendo a nova tendência mundial de valorização da juventude, e com as constantes reivindicações dos jovens, voltou sua atenção para essa demanda. O governo de Lula em 2004 incluiu na sua agenda o tema da juventude e a Secretaria Nacional da Juventude passou a articular a sociedade civil com o governo, ao atender e considerar a significativa parcela das diversas realidades dos jovens. Porém, muitos pontos ainda são desconhecidos e estão fora das discussões (CARVALHO, 2016).

Finalmente, em 5 de agosto de 2013, o Estatuto da Juventude foi sancionado, com a Lei nº 12.852: “Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE” (BRASIL, 2013, p. 26). O surgimento desse Estatuto veio para fortalecer com maior congruência os direitos desses sujeitos, assim como criar novos direitos, ao elencar algumas questões que estavam negligenciadas, que desprotegiam a cidadania dos jovens. Direitos tais como: acesso ao território, à orientação sexual, à sustentabilidade, o direito à voz e participação nas ações do governo. Entretanto, em Porto da Serra, os jovens não conhecem o Estatuto.

Políticas Públicas de Juventude do Campo

O pacote de políticas do Governo Federal, Brasil mais Jovem (2017), lançado pela Secretaria Nacional de Juventude, reúne todas as políticas públicas de juventude em um só conjunto, distribuídas em 91 programas, ações e iniciativas, direcionadas aos milhões de jovens brasileiros. Existem atualmente algumas políticas específicas para os jovens do campo, que estão elencadas a seguir:

- PAJUR - Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural, proporciona aos jovens uma formação cidadã consolidada em ideais agroecológicas, para que eles se sintam encorajados a produzirem recursos financeiros e aumentarem a sua adesão às políticas públicas e tecnologias sociais.



- Projovem Campo – antigo saberes da terra, programa voltado aos jovens brasileiros com idade entre 18 e 29 anos, que ainda não concluíram o ensino fundamental, para que concluam o ensino básico e recebam qualificação profissional, criado em 2008, pela lei 11.692.
- Formação Agroecológica e Cidadã, criado em 2013, visa à permanência dos jovens e suas organizações em perímetro rural, favorecendo as suas participações na vida social e produtiva da comunidade, por meio de formação baseada na pedagogia da alternância (tempo-escola e tempo-comunidade).
- Pronatec Campo, criado em 2012, é uma das modalidades do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC. São cursos técnicos e de qualificações profissionais, vinculados à Educação do Campo, pensados a partir das prioridades da comunidade, voltado à qualificação profissional inicial ou continuada de agricultores/as e agricultores/as familiares, que já concluíram o ensino médio ou estejam cursando.
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1988, é um trabalho educativo que tem a intenção de disseminar o conhecimento no/do campo, por meio de cursos de educação básica, cursos técnicos, superiores e pós-graduações, aos participantes dos projetos de assentamento de jovens e adultos, quilombolas e trabalhadores acampados, criados e reconhecidos pelo INCRA.
- Programa Arca das Letras, criado em 2003, é um programa de bibliotecas rurais que envolvem a participação da comunidade, organizações da sociedade civil e dos órgãos competentes, promovendo o estímulo à leitura e à democratização da informação através da acessibilidade dos livros.
- Programa Esporte e Lazer da Cidade - PELC, são núcleos de esportes para a prática de atividades físicas, instaurados em localidade de perímetros urbanos e rurais, levando lazer, cultura e recreação a todas as faixas etárias, estimulando a socialização, a formação de agentes, gestores e lideranças, permitindo o reconhecimento do esporte e do lazer como direito de todos/as.
- Programa água para todos, que visa levar água às famílias do campo para consumo e produção agrícola, com registros no Cadastro Único, por meio de sistemas coletivos de abastecimento, como cisternas e pequenas barragens. O programa é gerido pelo Ministério da Integração Nacional.
- Programa Rotas de Integração Nacional, destinado a famílias de baixa renda, associações e cooperativas de produtores rurais. Por meio do Ministério da Integração Nacional, tem suas ações voltadas para a recuperação de estradas, aquisição de tratores e animais e aumentar o mercado para os produtos rurais.
- Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNCF, criado em 2003, é uma política de acesso à terra aos jovens do campo entre 18 e 29 anos, que disponibiliza crédito mais acessível para



financiamento de imóvel rural, construção de casa, preparação do solo e compra de implementos. Como também assessoramento de todo o processo técnico.

- Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural visa o envolvimento da juventude do campo, das florestas e das águas nas decisões de criação de políticas públicas, para se expandir o acesso e a utilização dos serviços públicos que se contemplam em cinco eixos temáticos. São eles: Terra e Território, Trabalho e Renda, Educação no Campo, Qualidade de Vida e Participação; e Comunicação e Democracia.
- Declaração de Aptidão ao Pronaf - DAP, criado em 1995, é um documento de reconhecimento de agricultores aptos a se submeterem a operações de crédito rural, ao amparo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Existe também o DAP principal, para filhos de agricultores/as jovens de 15 a 29 anos que trabalhem com a agropecuária e com estabelecimentos próprios; com esta declaração é possível utilizar à linha de crédito do Pronaf Jovem e pleitear as políticas da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário.
- Pronaf Jovem – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, criado em 2004, tem por objetivo fornecer crédito para investimento de projetos agrícolas e não agrícolas dos jovens agricultores/as do campo, com idade entre 16 e 29 anos. Possui um limite de financiamento de até 16,5 mil por contrato. Para acessar o crédito, é preciso ter o DAF Jovem e procurar uma agência financiadora.
- Ação de Apoio a Projetos de Infraestrutura e Serviços em Territórios Rurais - PROINF, criado em 2004, tem como objetivo o apoio aos jovens do campo, para que possam adquirir equipamentos, construção de infraestrutura de produção, escoamento, beneficiamento e comercialização de produtos da agricultura familiar, além de apoiar os centros de educação de formação por alternância.

Todas essas políticas foram inegavelmente um ganho para as juventudes brasileiras e para toda a sociedade. Entretanto, elas não são ainda efetivadas como deveriam ser na realidade de todos/todas jovens da nação e sequer acessadas democraticamente pelas diversas juventudes em seus territórios. Inclusive a maioria dos Jovens de Porto da Serra não conhece e nem acessa as políticas públicas da Juventude.

Considerações Finais



A pesquisa encontra-se em andamento, uma vez que estamos na fase da exploração preliminar, já foi possível identificar algumas problemáticas referentes a ausências de direitos para os jovens do campo. As primeiras impressões do aspecto inicial têm sido as angústias relatadas pelos jovens pescadores participantes do projeto quanto ao acesso às políticas públicas, como ao seguro-defeso e ao descuido das pisciculturas locais com a preservação do rio e dos territórios dos pescadores. Inferimos que a comunidade Porto da Serra tem sofrido com a falta de atenção dos órgãos competentes. Outro ponto relevante, é que eles não sabem como obter o seguro-defeso e não possuem o conhecimento de como consegui-lo diretamente do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Os jovens de Porto da Serra também não pensam em sair da comunidade principalmente por causa dos vínculos familiares. A maioria consegue estudar até o ensino médio, mas não pensam em fazer curso superior. Em relação às políticas públicas existentes no país, estas são mais direcionadas para as juventudes urbanas, em detrimento das juventudes do campo, afinal, entre noventa e uma ações, apenas quatorze delas estão direcionadas aos jovens camponeses. Geralmente os jovens da comunidade não conhecem as políticas públicas das juventudes, com exceção da bolsa família. É necessário que as juventudes do campo especificamente de Porto da Serra tenham acesso as políticas públicas da juventude, a fim de possuírem mais autonomia e acessem direitos conquistados através de muita luta pelos movimentos sociais da juventude. Desta forma, poderão adquirir uma vida com mais qualidade, auxiliando os jovens a valorizarem e a se identificarem com os territórios dos grupos socioculturais dos pescadores, fortalecendo-os politicamente. Ao conquistarem os demais direitos: saúde, lazer, trabalho, educação escolar, entre outros.

Referências

BACKES, J. L.; PAVAN, R. As epistemologias dos estudos curriculares: diferenças e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, p.465-438, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, p. 103, 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018

BRASIL. **Brasil mais Jovem**. Ano 1, nº 1, agosto de 2017. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/jspui/handle/192/213>>. Acesso em: 15 Ago. 2018.



CARVALHO, V.S. **Juventude do Campo e expectativa de vida: um estudo na comunidade de Bacuriteua - Bragança/PA.** 2016. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia). Universidade Federal do Pará, Bragança, 2016.

FUINI, L. L. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n.1, p. 19-29, 2017.

GALINDO, E. Em pauta: juventude rural e políticas públicas. In: MENEZES, M. A. D.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Orgs). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil.** Brasília: Presidência da República, 2014, p. 122- 132.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

IBASE/PÓLIS. **Relatório Nacional Brasil: Pesquisa sobre juventudes no Brasil.** 2008. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/Brasil_ultimarev.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua.** 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MARANHÃO, B. **Da Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude.** 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253910>. Acesso em: 30 mai. 2018.

NEVES, J. D. V. **Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo.** 2014. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.



TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: APONTAMENTOS A PARTIR DO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA-IFPA- CAMPUS RURAL DE MARABÁ

WORK AS A EDUCATIONAL PRINCIPLE: PRESENTATIONS FROM THE TRAINING COURSE OF THE TECHNICAL COURSE IN AGRICULTURE-IFPA- CAMPUS RURAL DE MARABÁ

Maria Suely Ferreira Gomes²⁰

RESUMO: O artigo visa refletir o trabalho como princípio educativo, a partir dos tempos formativos da alternância pedagógica na formação do “jovem” do campo, considerando o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- Campus Rural de Marabá. Para tanto, a pesquisa foi de caráter documental, tendo como base: Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá (PPP) e Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (PPC). Como fundamentação teórica, as principais contribuições foram dos pesquisadores Frigotto e Ciavatta (2011; 2012), Ciavatta (2012), Arroyo (2007), Ramos (2012), Castro (2005), sobre juventude, educação do campo, trabalho como princípio educativo e currículo integrado. Desafios são apontados: i) garantia da interdisciplinaridade; ii) trabalhar a partir de eixo temático, considerando a realidade do educando; iii) superar a lacuna do Tempo Comunidade; iv) aprofundamento de reflexões sobre trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Juventude Camponesa. Alternância Pedagógica. Trabalho como Princípio Educativo.

ABSTRACT: The article aims to reflect the work as an educational principle from the formative times of the pedagogical alternation in the formation of the "young" peasant, considering the Technical Course in Farming integrated to the high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Rural Campus of Marabá. In order to do so, the research was of documentary nature as a base: Political Pedagogical Project of the Rural Campus of Marabá (PPP) and Political Pedagogical Project of the Technical Course in Farming Integrated to High School (PPC). As a theoretical basis, the main contributions of researchers Frigotto e Ciavatta (2011, 2012), Ciavatta (2012), Arroyo (2007), Ramos (2012) and Castro (2005) on youth, rural education, work as an educational principle and integrated curriculum. Challenges pointed out: i) guarantee of interdisciplinarity; ii) work from the thematic axis, considering the reality of the student; iii) overcome the Community Time gap; iv) deepening of reflections on work as an educational principle.

Keywords: Peasant youth. Pedagogical of Alternation. Work as an educational principle

INTRODUÇÃO

A discussão sobre juventude tem um grande arcabouço teórico com várias concepções. É uma categoria social que vem conquistando espaços e provocando debate nas

²⁰ Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Rural de Marabá. Marabá, Pará. Doutoranda em Educação do PPGE-Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. E-mail: mariasuelygomes@yahoo.com.br



agendas públicas, principalmente, quando se trata de pensar políticas específicas para os “jovens”.

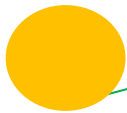
No Brasil, nos anos de 1990, aponta-se um avanço nos estudos sobre juventude, particularmente, na área da educação na perspectiva teórica da categoria. Para Spósito (1997, p.38), a definição dessa categoria: “[...] é pouco rígida e extremamente fluída [...] ela encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais”.

São vários estudos em torno da juventude, as temáticas vão sendo pautadas de acordo com o processo econômico, histórico, político e social do período. Assim, a compreensão de juventude perpassa por construção histórica e social, que vai além dos limites etários, pois como afirma Groppo (2000, p. 8): “[...] ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social”.

No bojo desse debate se insere a juventude camponesa, que também vem ganhando espaço no processo de reflexão do campo, vem se constituindo em um território de constante disputa, uma vez que se pauta em projetos na perspectiva do “desenvolvimento” para o campo. Assim, a juventude do campo tem sua especificidade, diretamente quando se trata da realidade em que estes estão inseridos, espaços de acampamentos, de assentamentos e/ou vilas e comunidades rurais. De acordo com Castro (2005, p. 2): “[...] A ‘juventude rural’ reaparece nos diferentes contextos rurais da atualidade como uma categoria chave para a própria reprodução social do campo e em especial da produção familiar”.

No processo de discussão sobre a juventude camponesa perpassa o debate sobre a formação do “jovem”, pautado principalmente pela proposta de Educação do Campo, pois esta se constitui a partir da realidade dos sujeitos do campo, porém o debate de juventude do campo vem sendo (re)configurado, com base na luta e organização dos Movimentos Sociais. Para Castro (2008), a partir dos Movimentos Sociais no Brasil vão se constituindo novas organizações de “juventude rural”. Para a autora, hoje existe uma reordenação da categoria *juventude rural*, sendo “*jovem da roça*”, “*jovem rural*”, “*jovem agricultor*”, “*camponês*”, mas ainda pouco conhecida.

Apesar desse leque de definições, o trabalho aqui será permeado por “juventude camponesa”, compreendendo os “jovens” que vivem no campo, especialmente, em áreas de acampamentos e de assentamentos de Reforma Agrária, mas não necessariamente que estejam vinculados organicamente a um Movimento Social. Nesse sentido, busca-se refletir o trabalho



como princípio educativo, a partir da experiência do percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Rural de Marabá (CRMB, 2017).

1 METODOLOGIA

O trabalho aplica pesquisa documental utilizando: Projeto Político-Pedagógico do Campus Rural de Marabá; Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, documentos de avaliação dos “Tempos-Espaços de Formação”, bem como a realização de uma pesquisa bibliográfica, aqui entendida na seguinte perspectiva:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p.2).

A partir dessa compreensão, as referências para embasar as reflexões seguem a temática proposta e foram selecionados autores, que têm uma trajetória de discussão sobre juventude camponesa, alternância pedagógica e trabalho como princípio educativo.

2 JUVENTUDE CAMPONESA

O debate sobre juventude camponesa vem sendo ampliado gradativamente, não na perspectiva de confrontar campo x cidade, ou rural x urbano, mas um debate a partir da compreensão e reflexão considerando a concepção de território, que vem sendo construída, principalmente, através das lutas dos movimentos sociais do campo e que visam (re)construir reflexões fundamentadas na realidade dos sujeitos que vivem no campo.

A pretensão aqui não é refletir a partir da dicotomia campo x cidade, mas sim de concepção de território²¹ com intuito de analisar a juventude camponesa, partindo de reflexões de vários autores, entre estes se destacam: Castro (2005; 2008; 2009); Abramovay (1998); Weisheimer (2005). As análises se inserem tendo como concepção o projeto de campo, pois claramente existe uma disputa entre o agronegócio, que trabalha com expansão do

²¹ Ao tratar de território se parte da seguinte compreensão: “O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2000, p. 9).



monocultivo, e a Agricultura Familiar Camponesa que visa fortalecer o trabalho nas áreas de Reforma Agrária, a partir dos princípios da agroecologia.

Sendo assim, o jovem do campo vive uma realidade com especificidade, porém não desvinculada do debate amplo em torno da categoria juventude, especialmente considerando o processo histórico e social dos indivíduos. Assim, pensar a juventude camponesa requer uma reflexão considerando os diversos aspectos que envolvem o projeto de campo, porém não está desvinculado do debate de sociedade, bem como a juventude, que está inserida nesse debate, ao lado de como a sociedade vai se transformando e influenciando o jovem em todos os aspectos, culturais, econômicos e políticos. Para tanto, como afirma Groppo (2016, p.11): “[...] A juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo”.

Nesse sentido, refletir sobre juventude requer partir do contexto histórico ao qual se insere.

Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude- como categoria social- com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que a história e análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta (GROPPO, 2016, p. 12)

Considerando essa análise se faz necessário, então, destacar que a juventude camponesa, especialmente a que vive um processo de luta e organização social do campo, se organiza a partir de sua especificidade, por mais que as áreas de acampamentos e de assentamentos de reforma agrária estejam geograficamente “coladas” às cidades, os coletivos se constituem a partir das necessidades, que vão sendo construídas no processo de estruturação dessas áreas. De acordo com Castro (2005, p.12): “Morar no assentamento onde as relações são mais próximas, e frequentar outros espaços, considerados “urbanos” ou “rurais”, implica constantes negociações quanto a percepções sobre essas diferentes realidades”. Para tanto, os jovens vão construindo seus espaços de participação, de luta e de resistência.

Para Castro (2008), existem limitações para a inserção e participação desses jovens no campo.

Por um lado, ser jovem nos movimentos sociais também carrega limitações quanto a espaço de participação, quanto à possibilidade de ser ouvido, a dificuldade de poder se colocar em um espaço de decisão. Por outro lado, outras questões se colocam para esse ator político (CASTRO, 2008, p.1)



É justamente pela inserção nas instâncias que os “jovens” são lançados ao desafio, pois mesmo no coletivo dos jovens existe um acompanhamento de pessoas com experiências e trajetórias de luta na organização. Essa relação, muitas vezes, é tensionada a partir da caminhada de cada sujeito, uma tensão “geracional”, sendo tensões que permeiam as relações do “jovem”, independentemente da origem. Para Foracchi (1982, p.26):

Não se sabe muito bem o que esperar do jovem a não ser que ele assuma, progressivamente, os deveres de um adulto bem comportado. Mas, ao mesmo tempo, não se reconhece nele, o adulto [...] não há luta entre gerações ou algo que no plano biológico fosse equivalente à luta de classes, por exemplo. Há sim um estado de perplexidade social que atingi indiscriminadamente os jovens e os adultos.

Essa tensão é comum, particularmente, nas relações entre os “jovens” camponeses e a família, bem como nos espaços de organização, porém quando se trata da organização, existe uma proposta de projeto de sociedade e que se configura no seu contexto como uma disputa na luta de classes.

Entretanto, a invisibilidade da juventude camponesa ainda é presente, de acordo com Weisheimer (2005, p. 8):

[...] a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental.

No bojo da luta e da construção de uma agenda para a juventude camponesa se insere o debate em torno da formação dos “jovens” e este debate passa por uma organização nacional em torno da Educação do Campo, que em sua gênese está intrinsecamente ligada à luta pela terra e começa a ser construída uma proposta, especialmente relacionada com as marchas, as caminhadas e as ocupações de terras pelo Brasil. A educação é um dos pontos primordiais na construção da Reforma Agrária.

É nesse contexto de luta por Educação do Campo que os Movimentos Sociais do campo da Região Sudeste do Pará conquistam o Campus Rural de Marabá para ofertar cursos técnicos profissionalizantes, graduação e pós-graduação, especificamente para as populações do campo. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Campus, toda a formação deve ser ofertada em alternância pedagógica, partindo de experiências realizadas na Região, como a Escola Família Agrícola e os cursos ofertados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Sul e Sudeste do Pará (FETAGRI).



3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO PERCURSO FORMATIVO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFPA-CRMB

O IFPA-Campus Rural de Marabá trabalha especificamente com alternância pedagógica, partindo dos princípios das experiências já desenvolvidas na Região, considerando a concepção de educação do campo, que vem sendo construída e consolidada com base nas lutas e na organização dos Movimentos Sociais no campo. Com o fortalecimento da luta, o debate foi ampliando, e o campo foi construindo sua dinâmica, como destaca Arroyo (2007, p. 4):

Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbana. Voltamos à questão desafiante: A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

Considerando que essa análise do autor é justamente para contrapor esse processo de uma educação urbanocêntrica, que ainda permeia em diversos espaços do campo, é que a formação do IFPA-CRMB busca outras perspectivas pautadas na alternância pedagógica.

A alternância pedagógica segue o princípio de alternar, de articular e de integrar diferentes “tempos”, atividades de formação, ou seja, estudos, oficinas, pesquisas, visitas técnicas, palestras, seminários, entre outras atividades. Os “tempos” são divididos: “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”.

O Tempo Comunidade tem como objetivo proporcionar pesquisas com base na realidade dos sujeitos inseridos nos cursos. Tempo de pesquisa da realidade, a qual o educando está inserido, problematizando com base nas dimensões: histórica, econômica, cultural, social, educacional, ambiental e política.

O Tempo Escola é o período de realização das aulas presenciais e acontece no espaço da escola, exige que o educando fique em período integral, tempo que varia entre 30 a 45 dias. É um tempo em que com fundamento das questões levantadas com fundamento no Tempo Comunidade, através de leituras e de debates são problematizadas outras questões para reflexões a partir da realidade dos educandos.



O curso foi estruturado para ser desenvolvido em três anos e meio, propõe o trabalho pedagógico cujo eixo temático a ser realizado envolve a organização por ciclos e os devidos produtos, que são: i) Primeiro Ciclo: A Dimensão Histórica das Populações do Campo e o Estudo do Lote. O foco é a Elaboração do Diagnóstico Sócio-cultural-produtivo do lote, ao final desse ciclo o educando deve ter concluído o diagnóstico; ii) Segundo Ciclo: Agroecossistemas e a Sustentabilidade do Campo. O foco é o Plano de Melhoria do Lote. Ao final do ciclo, o educando deve ter concluído um plano; iii) Terceiro ciclo: Desenvolvimento Rural e Inovação Tecnológica na Agricultura Familiar. O foco é o projeto de intervenção no lote. É justamente nesse último ciclo, que com base no diagnóstico e no plano de melhoria do lote que o educando deve então elaborar um projeto de intervenção para o lote.

O percurso formativo se fundamenta no trabalho como princípio educativo, pois de acordo com o PPP (2017, p.11)

Compreendemos o significado da prática dos povos do campo como ponto de partida e de chegada e, da prática como critério de verdade, bem como o processo de conhecimento sobre o trabalho como elemento articulador da relação teórico-prática e essa como proporcionadora da produção e a construção de um novo conhecimento sobre o processo de trabalho e as relações de trabalho, do trabalho pedagógico, do espaço escolar e da educação.

A relação trabalho educação é indispensável no processo de formação, pois o campo que vive um processo de disputa de projetos, por um lado, Agricultura Familiar Camponesa e, por outro lado, as grandes empresas que têm outras lógicas de agricultura.

Para garantir a materialidade da proposta do percurso formativo, a base de formação é o currículo integrado, com intuito de integrar a base comum e técnico profissionalizante. Aqui partindo da compreensão de:

que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral (RAMOS, 2012, p.117).

O curso técnico integrado exige um esforço de materialização a partir do currículo integrado, pois há que se desenvolver um processo de formação, principalmente, a partir da interdisciplinaridade, considerando que: “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta [...]” (RAMOS, 2012, p.117).



4 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES NO PERCURSO FORMATIVO

Os cursos em regime de alternância pedagógica têm como comuns, em seu percurso formativo, afirmar o trabalho como princípio educativo, principalmente, nos cursos de nível médio. Trabalhar com base nesse princípio tem um objetivo e intencionalidade no processo de formação, que se fundamenta a partir da definição de Ciavatta (2009, p. 1), no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, da Fundação Osvaldo Cruz, no qual afirma:

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade.

Essa concepção, que norteia o percurso formativo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ou seja, parte da afirmação de um trabalho e educação como ação humanizadora como uma proposta desafiadora, principalmente, considerando que no trabalho no campo ainda está presente a penosidade (trabalho pesado), na qual muitos “jovens” não se inserem, bem como pouca valorização desse trabalho na sociedade. Fazer a formação partindo do trabalho requer um esforço, particularmente na organização da matriz curricular, buscando garantir a integração das áreas do conhecimento, pois assim pode atingir o objetivo proposto.

O Ensino Médio integrado sempre provocou grandes debates, especialmente quando se trata de instituir decretos e leis, pois as concepções divergem. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), os decretos e leis que regem esse ensino tiveram “efeito perverso de consolidação da fragmentação entre educação geral e formação profissional”. Porém, na construção de um processo de formação articulada de Ensino Médio e Educação Profissional, o que se pretendia de fato era uma formação “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626).

Diante das controvérsias na construção das leis, quando se trata da formação de ensino integrado, Ciavatta (2012) chama atenção: “O que é integrar?”. Para a autora é “tornar íntegro, tornar inteiro, o quê?”. A autora parte de uma compreensão do ensino em sua completude, ou seja, tratar a educação na sua totalidade social, partindo do processo histórico.



Quando se trata do Ensino Médio integrado ao técnico se faz necessária uma educação geral, a qual seja inseparável nesse processo de formação. Essa integração é que vai focar o trabalho como princípio educativo. Para Ciavatta (2012, p. 84) é fundamental: “[...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo [...]”. A autora afirma seguindo dessa perspectiva que a “emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

No entanto, esse debate parte de ideias já propostas por Gramsci no século XX, através da proposta de Escola Unitária que deixa um grande legado para reflexão em torno do ensino e do trabalho para a formação humana, como destaca Ciavatta (2009, p. 3):

Gramsci (op.cit.) propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade.-.

É a partir dessa concepção que a Educação do Campo, através dos seus cursos, vem propondo em seus Projetos Políticos Pedagógicos, visando materialização em torno da implantação, seja em espaços “informais”, seja nas instituições de ensino governamentais. O desafio é proporcionar a formação contextualizada, integrada e envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, mas que possa atingir o objetivo proposto, que extrapola a demanda do mercado de trabalho, uma formação em que todos sejam sujeitos da história. Nesse sentido, um dos desafios é a construção do currículo integrado.

De acordo com Ramos (2012, p. 109), para a organização do currículo integrado é fundamental partir de alguns pressupostos, entre esses, a autora menciona: “[...] tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes”.

Esse princípio rege tanto o Projeto Político-Pedagógico do Campus, bem como o Projeto Político-Pedagógico do Curso. Essa concepção de formação que afirma o trabalho como princípio educativo parte da premissa de que:

Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações



escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750-751).

É com base na concepção dialética que a formação está fundamentada, pois propõe ao técnico em agropecuária a capacidade de criar e de recriar a partir do seu trabalho, da atuação nas comunidades e/ou junto à família, na organização e (re)organização do lote. O trabalho em uma perspectiva de (re)criação e/ou transformação da realidade em que está inserido. Nesse sentido, a proposta de trabalho como princípio educativo visa romper a ideia da pura negatividade. Por isso, é fundamental o sentido do trabalho no processo de formação, principalmente, através da pesquisa e a problematização nos “tempos-espacos-formativos”.

A materialização do currículo integrado, partindo do trabalho como um princípio educativo que tem sido um dos grandes desafios do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Rural de Marabá, principalmente, em função da diversidade dos profissionais que são oriundos de uma formação específica, que não trata dessa concepção de educação, pois são profissionais das disciplinas da base comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Educação Física, Biologia, além das áreas das Ciências Humanas, bem como os profissionais da área técnica, que são das Ciências Agrárias. Todos os profissionais vêm de uma formação acadêmica específica e que tem uma matriz curricular fechada, antes chamada de “grade curricular”. A integração das áreas do conhecimento exige romper com as chamadas “caixinhas”, para tanto, a interdisciplinaridade é fundamental nesse processo, o que se torna em um grande desafio, porém uma grande possibilidade.

O que permite o avanço é o planejamento integrado por área do conhecimento, apesar de ainda ser um desafio no processo, pois exige abertura dos profissionais para integrar e realizar o planejamento coletivo de maneira que não se sobreponham os conteúdos, considerando a importância de todas as áreas, mas que a integração faça sentido no processo de formação, bem como evitar a dualidade da “cultura geral e cultura técnica [...]”. O que significa reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação” (CIAVATTA, 2012, p. 88).

O percurso formativo prima pelo estudo e a pesquisa a partir da realidade e dos projetos de campo, que em disputa visam aprofundar reflexões e a importância do profissional da área técnica no “desenvolvimento” da agricultura familiar camponesa. O trabalho aqui é compreendido e fundamentado nos princípios da “cidadania, da participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas alienantes, de exploração



do trabalhador, presentes na produção capitalista.” (CIAVATTA, 2012, p.92). Porém, compreender a distinção do trabalho, como destaca Ciavatta (2012, p. 92): “[...] apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo [...]”. Para a autora, é justamente a partir dessa distinção que se entende o trabalho como princípio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e reflexões, principalmente, no que se refere à educação e trabalho se percebe que a discussão é bastante tensa, com diversas concepções, especialmente, em torno do Ensino Médio integrado.

A reflexão realizada está fundamentada na alternância pedagógica e o trabalho como princípio educativo na formação do jovem do campo, considerando o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que permite observar avanços a partir da experiência da Educação do Campo, porém ainda são vários os desafios quando se trata da materialização desse processo de formação.

Desses desafios se destacam então: a garantia do planejamento integrado por área do conhecimento; garantia da interdisciplinaridade; preencher lacunas entre a base comum e a área “técnica”, principalmente, quando os profissionais apresentam dificuldade de integrar as áreas do conhecimento; trabalhar baseado no eixo temático, partindo do “local”, da realidade em que o educando está inserido, seguindo para o global e retornar para o “local”, problematizando as pesquisas e os conhecimentos; o “Tempo Comunidade” não consegue avançar na problematização do “Tempo Escola”, ou seja, as pesquisas realizadas no “Tempo Comunidade”, a partir do PPC devem garantir a problematização do “Tempo Escola”; há uma grande lacuna no acompanhamento do “Tempo Comunidade”, período em que os educadores devem acompanhar a realização das pesquisas de campo, gerando então dificuldades na materialização.

Outro grande desafio para os jovens, no processo de formação do curso, é a implantação do projeto de intervenção no lote, principalmente, pela falta de credibilidade dos pais, pois estes afirmam que são muitos jovens para desenvolver inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva, vale destacar que o processo de formação, a partir de um curso técnico integrado não é fácil, mas também apresenta seus resultados quando os “jovens” se



desafiam a elaborar e implantar projetos, partindo do percurso formativo, construindo alternativas para o campo e, mesmo frente às dificuldades de credibilidade junto aos pais e/ou responsáveis, esses jovens insistem nas suas perspectivas do trabalho, inserindo novos projetos de vida.

É pertinente um aprofundamento de estudos sobre a juventude camponesa com base no processo de formação, particularmente fundamentado na proposta de Educação do Campo que visa romper com o modelo de educação mercantilista, que vem rompendo barreiras, enfrentando projetos como da Mineração, da Hidroelétrica, do Monocultivo, entre outros. É uma formação que segue os princípios da agroecologia na contramão do agronegócio.

O processo de formação da juventude camponesa, partindo da reflexão do trabalho, principalmente, a partir da compreensão de projetos de campo é fundamental para as decisões dos “jovens” nos seus projetos de vida. Mesmo na contramão de grandes projetos que vão sendo implantados no campo, com base em investimentos por meio de políticas de Governo, a formação a partir do curso técnico integrado ao Ensino Médio é fundamental para problematizar o campo e construir novas alternativas para o mesmo.

Por fim, as reflexões sobre o trabalho como princípio educativo são pertinentes para aprofundar as pesquisas e contribuir com a materialização do currículo integrado na perspectiva da construção de novas alternativas para o campo propiciando auxílio para o avanço da agricultura familiar camponesa.

REFERÊNCIAS

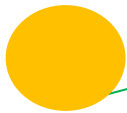
ABRAMOVAY, R. (Coord). **Juventude e Agricultura Familiar: Desafios dos Novos Padrões Sucessórios**. Brasília: UNESCO, 1998.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CASTRO. E. G. Juventude rural: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. **Anais...** 25 a 29 out. 2005.

CASTRO. E. G. Processos de Construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008. **Anais...** Porto Seguro, Bahia, Brasil.

CASTRO, E. G., MARTINS, M., ALMEIDA, S. L., RODRIGUES, M. E. B., CARVALHO, J. G. de. **Os jovens estão indo embora?: Juventude Rural e a Construção de um ator político**. Rio de Janeiro: MauadX; Seropédica; EDUR-UFRJ, 2009.



CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 03 jan. 2018

CRMB. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá-PA, 2017

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário de educação do campo**. SP: Expressão Popular, 2012, p. 750-757.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio**: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FORACCHI, M. **A Participação Social dos Excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

GROPPO, L. A. **Juventudes**: Sociologia, Cultura e Movimentos. Alfemas: UNIFAL, 2016

GROPPO, L. A. **Juventude - ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Diffel, 2000.

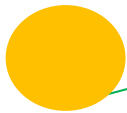
LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 4. ed. Rio de Janeiro: Record Rio de Janeiro: 2000.

SPÓSITO, M. Estudo sobre a Juventude e Educação. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-Anped**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6 (Número Especial sobre Juventude), 1997.

WEISHEIMER, N. **Juventudes Rurais**: Mapa de Estudos Recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. (Estudos NEAD- 7).



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MEMÓRIA DE SUA PRÁXIS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ

PEDAGOGY OF ALTERNATION: MEMORY OF YOUR PRAXIS IN THE MUNICIPALITY OF NOVA IGUAÇU/RJ

Clodoaldo Ferreira de Oliveira do Sacramento²²

Marília Lopes de Campos²³

Vanessa do Sacramento Florenço da Conceição de Oliveira²⁴

RESUMO: A Pedagogia da Alternância é um método de ensino que tem como objetivo integrar o estudante que vive no campo com a sua realidade. Surgindo na França, por volta de 1930, tal experiência chegou ao Brasil ao final da década de 1960. Em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, a Pedagogia da Alternância desenvolveu-se no período de 2001 a 2007, na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá. Assim, a proposta de pesquisa teve como objetivo estabelecer uma reflexão sobre a alternância a partir do resgate mnemônico dos sujeitos da instituição. Como metodologias foram utilizadas fontes bibliográficas e orais que contribuíram com a rememoração do recorte proposto. Diante disso, o estudo da referida proposta pedagógica nos levou a refletir sobre a organização dos currículos escolares que devam respeitar as peculiaridades dos saberes dos diversos atores do campo, no intuito de promover a sua valorização e resistência frente à influência urbanocêntrica.

Palavras-chave: Escola Municipal Vale do Tinguá. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Nova Iguaçu.

ABSTRACT: The Alternation Pedagogy is a teaching method that aims to integrate the student living in the field with their reality. Arriving in France, around 1930, this experience reached Brazil in the late 1960s. In Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, the Alternation Pedagogy developed in the period from 2001 to 2007, at the Municipal School of Agroecology Tinguá. Thus, the research proposal aimed to establish a reflection on the alternation from the mnemonic rescue of the subjects of the institution. As methodologies, bibliographic and oral sources were used, which contributed to the recall of the proposed cut. Therefore, the study of this pedagogical proposal led us to reflect on the organization of school curricula that should respect the peculiarities of the various actors in the field, in order to promote their valorization and resistance to urban-centric influence.

Keywords: Municipal School Vale do Tinguá. Pedagogy of Alternation. Rural Education. New Iguaçu.

1 Introdução

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino que tem como objetivo integrar o estudante que vive no campo com a sua realidade cotidiana, de tal maneira que

²² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: clodoaldohistoria@gmail.com

²³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marilia.campos@gmail.com

²⁴ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nessed.fisica@hotmail.com



promova uma constante troca de conhecimentos entre o meio em que vive, onde trabalha e estuda. As primeiras experiências da alternância, propriamente dita, foram vivenciadas, segundo Nosella (2012, p. 46), em 1935, na França, com o surgimento da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR).

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

Esta ideologia surgiu e se espalhou, por parte do território francês, a partir da iniciativa de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional ofertado pelo Estado, o qual não atendia as peculiaridades de uma educação voltada para os sujeitos do campo. Neste período o meio rural do país encontrava-se em um momento conturbado, pois ao mesmo tempo em que presenciava uma crise econômica devido aos reflexos do período pós guerra, o Estado estimulava a mecanização do campo devido à escalada do capitalismo industrial. Este contexto repleto de implicações políticas, econômicas e sociais serviu de pano de fundo para o surgimento, dentro daquele grupo, de inquietações referentes à formação social, profissional e pedagógica dos jovens, na qual fizessem sentido à realidade cotidiana, bem como a valorização e desenvolvimento do meio rural. Esta pedagogia tinha como foco a ênfase da necessidade de uma educação escolar que satisfizesse os anseios psicossociais dos adolescentes e que também proporcionasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região. Sua proposta baseia-se na adoção de uma formação profissional concomitante à educação humana. Desenvolvendo a responsabilidade e o fortalecimento das famílias na formação dos jovens, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do meio em que vivem.

Esta *práxis* foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos estudantes condições de acesso ao conhecimento escolar através de tempos e espaços alternados entre a permanência no seio dos valores familiares e comunitários e o aprendizado em outros espaços acadêmicos (espaço escolar). Ao alternar períodos na escola e períodos em seu meio de vida, o sujeito do campo tem a oportunidade de construir seus conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, pautado na prática e no trabalho que é adquirido e transmitido através das gerações, e o saber escolar que possibilita a apropriação dos conhecimentos tecnocientíficos.



Assim ao gerar condições para que os jovens permanecessem no campo e adquirissem escolaridade dentro dos princípios do meio rural, a educação do campo, sob o sistema das Casas Familiares Rurais e com a Pedagogia da Alternância, possibilitou a formação dos jovens no desenvolvimento da responsabilidade e no fortalecimento das famílias do meio rural na tentativa de provocar a evolução do meio, contribuindo, também, desta maneira para o desenvolvimento pedagógico e administrativo da escola.

Com a consolidação das MFRs, bem como os seus processos educativos, foi constituída, em 1942, a União das Maisons Familiares Rurales (UNMFRs), esta união tinha como objetivo garantir a expansão e a consolidação dos conceitos norteadores que fundamentavam os pilares da educação voltada para os jovens – formação integral do jovem, instrução, educação e formação da personalidade – de acordo com os princípios familiares.

Através desta perspectiva de formação alicerçada na interação entre os diferentes sujeitos (alunos, pais, familiares, professores entre outros), espaços de saberes (instituição, casa, trabalho, comunidade entre outros) e de responsabilidade (compreensão da importância do ensino na construção social) que a Pedagogia da Alternância adquiriu destaque se consolidando após a segunda metade da década de 1940. Entretanto, foi a partir da década de 1950, que as MFRs adquiriram pujança passando a extrapolar os limites do território francês expandindo-se em direção a outras nações do continente europeu, entre eles Portugal e Espanha, além de outros continentes, como a África e a América. Como marco da consolidação desta expansão foi organizada, em 1975, a Associação Internacional das Maisons Familiares Rurales (AIMFR) com a proposta de difundir, representar e integrar as demais MFRs espalhadas pelos diversos continentes (SILVA, 2012).

Indubitavelmente, a AIMFR foi um importante passo para o processo de institucionalização dos conceitos de uma educação voltada para o atendimento dos anseios dos jovens estudantes do meio rural. No Brasil, as primeiras experiências pertinentes às MFRs surgiram antes da associação, na década de 1960, mais precisamente no Estado do Espírito Santo, sob a influência da Igreja Católica (BEGNAMI, 2004, SILVA, 2012). A realidade dos sujeitos do campo brasileiro, a época, assemelhava-se com a realidade, a qual os camponeses franceses eram acometidos no período em que foram organizadas as primeiras “*maisons*”, sobretudo no que diz respeito à educação. A falta de escolas para atender o público rural, o marcante abandono estrutural das que existiam, os currículos inadequados, a carência de investimentos, enfim uma série de critérios, os quais prejudicavam a permanência do aluno em sala, fizeram com que fosse proposto, pelos primeiros grupos, um projeto de escola



contrário ao sistema educacional urbano industrial, que tem no sistema capitalista a sua base de sustentação teórico-metodológico, o qual esvaziava o campo, promovendo o êxodo rural, por um projeto, com qual valorizasse os agricultores a partir da sua realidade.

Assim surge a Escola Família Agrícola (EFA), no bojo de uma conjuntura marcada pelos valores do capitalismo agroexportador, pautado na mecanização e que ao mesmo tempo, num sentido sociocultural, desvalorizava os antigos hábitos e saberes contidos na memória do agricultor, promovendo, paulatinamente, um esquecimento coletivo (POLLAK, 1989). Não havia, naquele momento, por parte dos sistemas educacionais que compunham o poder público, uma preocupação com o meio ambiente, com a agricultura familiar, a sustentabilidade e, principalmente, com a formação da mulher o do homem do campo, ou seja, o Brasil estava a reboque do contexto econômico agrícola ditado pela, denominada Revolução Verde. Sendo assim, pensar em uma educação voltada para a valorização do sujeito campestre tornou-se fundamental, no intuito de se estabelecer um maior desenvolvimento da terra e possibilitar uma melhor qualidade de vida a essa população.

Diante da conjuntura brasileira, a partir do contexto histórico, pode-se considerar que a criação das Escolas Famílias Agrícola constituíram-se numa resistência dos sujeitos do campo frente à imposição hegemônica de poder, uma vez que a ausência de políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas, marcantes em nossa sociedade, fizeram com que este universo de saberes ocupasse espaços no meio rural. Devido a este cenário contraditório surgiu no estado do Espírito Santo um movimento de agricultores que tinha como base a promoção e propagação das experiências das EFAs. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) desempenhou um papel preponderante na consolidação e expansão de uma educação voltada para o atendimento das expectativas da realidade campestre, especialmente, no que diz respeito à Pedagogia da Alternância. As Escolas Famílias Agrícola foram se estabelecendo em outros estados brasileiros, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1980, período em que ocorre também a institucionalização das EFAs com a organização da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB (BEGNAMI, 2004).

2 A Educação do Campo em Nova Iguaçu / EFA de Tinguá

A realidade da educação voltada para as especificidades dos sujeitos do campo no município de Nova Iguaçu acompanhou, em seu universo, o processo de dominação



hegemônica proveniente do sistema capitalista que impactou tanto o meio rural francês quanto o meio rural de outros estados do Brasil. A realidade agrária iguaçuana era, e, ainda, é permeada por diversos problemas que afligem seus habitantes como: a ineficiência de investimentos, principalmente, públicos, o abandono, as disputas territoriais, o êxodo rural, enfim uma gama de fatores, os quais dificultam a sobrevivência do cidadão do campo em seu seio. Em se tratando de educação, as angústias desses sujeitos refletiam na pouca importância que os agentes públicos municipais conferiam ao campo, bem como as suas especificidades.

Frente à descrição deste cenário, iniciou-se, em 1986, a trajetória da implementação da Escola Família Agrícola (EFA) de Tinguá, quando da necessidade dos agricultores, associado à ação de membros da Igreja Católica foi construída, no meio rural da cidade de Nova Iguaçu, uma escola voltada para o atendimento educacional dos filhos e filhas dos agricultores. O padre, de nacionalidade belga, Paul Müller, foi designado para atuar na Paróquia Nossa Senhora da Conceição da Diocese de Nova Iguaçu. O Pároco destacou-se no desempenho de trabalhos com os agricultores da região de Tinguá²⁵, por ter uma origem de vida no campo, o clérigo, que também exercia a função de diretor seminarista, idealizava construir na propriedade, a qual pertencia à diocese, além de um centro de desenvolvimento agrícola, uma escola para os filhos dos agricultores. Apesar de ter abandonado o sacerdócio, ao final dos anos 80, Müller mantinha laços estreitos com a Diocese de Nova Iguaçu que era presidida pelo Bispo Dom Adriano Hypólito, o qual lhe conferia apoio. Mesmo com o auxílio dos membros da paróquia em desenvolver e promover a integração dos agricultores através de cooperativas e associações cujo objetivo era a busca de melhoria de vida e preservação do meio ambiente. As dificuldades somavam-se, pois o analfabetismo, marcante entre os lavradores, era um grande obstáculo para o alcance desses resultados almejados. Por este contexto observou-se a necessidade de um investimento maior na escolarização entre esses sujeitos, assim, foi proposta a criação de uma escola agrícola, como estratégia de formação, visando à formação dos filhos e filhas dos agricultores, no intuito de preservar e desenvolver os saberes da população da região.

No bojo desses acontecimentos foi inaugurada, pelo agora ex-padre, no ano de 1989, em associação com Diocese de Nova Iguaçu, a qual o concedeu a responsabilidade do sítio, outrora cuidado pela Ordem das Religiosas de Santa Cruz, uma organização não governamental voltada para o auxílio dos moradores e agricultores da região. Uma equipe foi formada, sob sua chefia e demais padres belgas, resultando na fundação da ONG Emaús

²⁵ Corresponde à área de Reserva Biológica e rural do município de Nova Iguaçu.



Fraternidade e Solidariedade - EMFRAS. A Organização Não Governamental tinha como objetivo desenvolver alternativas no intuito de amenizar a pobreza e a exclusão social da comunidade rural de Tinguá, município de Nova Iguaçu – RJ, através da escolarização das crianças e dos jovens da região do entorno da Reserva Biológica do Tinguá. Os projetos pedagógicos propunham a apreciação de temas voltados para a educação ambiental e agroecologia, visando a formação de sujeitos capazes de exercerem a cidadania de modo consciente em busca da melhoria das condições de vida no lugar onde vivem. Para tanto foram estabelecidas, durante a sua caminhada, parcerias com diversas entidades nacionais e internacionais com o propósito de aprimorar os projetos propostos. Entre as instituições parceiras destacaram-se: a Fundação Fé e Alegria do Brasil, a Casa do Menor São Wolfgang de Dieburg – Alemanha, a Providing Opportunities (DISOP) – Bélgica, a Terra Humani – França, a União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), a Comunidade Solidária, o VIVA RIO, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Prefeitura Municipal da Cidade de Nova Iguaçu.

Assim, no universo de atuação da entidade foi criado também o Centro de Desenvolvimento Rural Integrado – CEDRI, este visava à elaboração e execução de projetos alternativos de combate a pobreza e a exclusão social através de trabalhos socioeducativos voltados às crianças e jovens agricultores objetivando a sustentabilidade local através da formação agroecológica. Pelo fato de ser de origem belga, ter sido padre, reitor seminarístico e defensor das causas camponesas, Paul Müller tornou-se figura conhecida, respeitada e admirada na localidade a ponto de angariar recursos através do estabelecimento de parcerias, não somente com pessoas e instituições de seu país natal, como também entre os pequenos empresários e comerciantes locais para concretizar o antigo sonho de transformar aquele espaço numa escola comunitária para os filhos dos agricultores. Assim, foi inaugurada a “Escola Comunitária Recanto das Crianças”, instituição que tinha como proposta estabelecer um elo entre escola, pais, alunos e o meio em que viviam, no caso o campo, garantindo-lhes o apoio ao exercício pleno de seus direitos.

3 A Memória da “Escolinha do Padre” e a Alternância

A Escola Comunitária Recanto das Crianças começou as suas atividades de maneira elementar, pois à época oferecia apenas o ensino de educação infantil em tempo integral, indo até a antiga 3ª série primária, sob tutela das freiras responsáveis pela docência na instituição.



Devido à relação estreita existente entre o ex-padre e a diocese de Nova Iguaçu, na figura do bispo Dom Adriano Hypólito, a escola em pouco tempo ficou reconhecida pelo imaginário da comunidade local como a “escola construída pelo padre” a ponto de ser, então, denominada, pela memória coletiva dos habitantes do entorno, de “Escola do Padre” ou “Escolinha do Padre”. A referida “escolinha” adquiriu, e ainda possui, uma notoriedade local, pois além de ofertar, naquele momento, o ensino infantil, o qual servia como base de formação inicial, funcionava também de alicerce, depois de concluída a etapa de educação infantil, para os alunos ingressarem nas escolas oficiais. Faziam parte do universo educacional da escola não apenas as disciplinas comuns e confessionais, a instituição buscava desenvolver entre os pequenos os saberes do campo como, por exemplo, o cultivo e o manejo de hortas.

Com o passar dos anos, graças à união dos esforços da comunidade, do apoio da diocese e da gerência de Müller a escola começou a aumentar o quantitativo de matrículas o que refletiu também não só num aumento de profissionais como também do espaço físico para melhor acomodar alunos, pais, professores e funcionários. Cabe ressaltar que todos os custos da escola eram equacionados através de doações, captadas pelo ex-pároco, e de parcerias estabelecidas com o setor privado como as extintas Pedreira Santo Antônio e o Colégio Fluminense, depósitos de bebidas, mercearias entre outros, chegando a soma de aproximadamente quarenta colaboradores unidos em prol do projeto de se estabelecer no local um espaço de conhecimento voltado para formação das crianças da localidade. Além disso, na propriedade, que possuía em torno de doze hectares, eram desenvolvidas, também, diferentes atividades como a produção de gêneros agrícolas (aipim e hortaliças), cultivadas no próprio sítio, bem como uma pequena criação animais (aves e coelhos), os quais eram negociados a fim de angariar fundos e sendo revertidos à entidade. Além de todos os esforços e contribuições locais, a “Escolinha do Padre” contou também com a contribuição do governo belga, que tinha na figura do padre um estreito laço de cooperação, esta junção de fatores proporcionou o avanço das obras da escola que foram se amplificando durante o percorrer dos anos 90, sendo concluída nos anos 2000.

Assim, pensando em desenvolver metodologias e práticas que fizessem sentido ao universo dos sujeitos que faziam parte da Escola Comunitária Recanto das Crianças e baseados nos preceitos freirianos (FREIRE, 2002), o ex-padre, junto com sua equipe, buscava novas alternativas de ensino. Foi quando, em meados dos anos 90 ouviu rumores de certo tipo de prática pedagógica de ensino inovador que se desenvolvia de maneira eficiente em outros estados do Brasil, Bahia e Espírito Santo, mais especificamente. Tal método, além de



valorizar os saberes locais e da terra, respeitava o tempo de semeadura e colheita sem abandonar os currículos e a formação escolar, era a Pedagogia da Alternância. Com o intuito de conhecer mais sobre a metodologia de ensino, foi solicitado pela escola o envio de técnicos, estes vindos da Bahia, à Tinguá para que começasse a ser implementada na “Escolinha do Padre” a alternância.

Devido à necessidade de conclusão das obras das novas instalações da instituição, que ocorriam paralelamente ao início da implantação da Pedagogia da Alternância, a metodologia foi posta em prática, experimentalmente, somente a partir do ano de 2001 por conta da finalização da construção e municipalização da escola, sendo a alternância oficializada no ano seguinte como proposta pedagógica. Como parte do processo foi estabelecida uma parceria com o Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Rei Alberto (CEFFA Rei Alberto) situado no Município de Nova Friburgo, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de capacitação profissional e assessoria, em virtude de que a escola friburguense possuía uma experiência em alternância que se aproximava da realidade de Tinguá. Com isso foi proposto um modelo, aproveitando o princípio já estabelecido de ensino integral, no qual os alunos permaneciam durante o dia na escola e realizavam as atividades alternadamente, semana sim, semana não. Além da parceria estabelecida com a CEFFA de Nova Friburgo, a “escolinha do padre” contava, desde o final dos anos 90, com o apoio técnico-científico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A instituição promovia junto à comunidade escolar e moradores formações e capacitações a fim de proporcionar um maior desenvolvimento socioeconômico e educacional valorizando o entorno.

4 A Municipalização e a Alternância

O processo de municipalização da escola, por mais que parecesse, a princípio, um ato benéfico, uma vez que a própria prefeitura municipal da cidade de Nova Iguaçu realizava diversas atividades em parceria com instituição através da EMFRAS e do CEDRI, tornou-se, com o passar dos anos, a responsável pelo desmonte da Pedagogia da Alternância em Tinguá, na medida em que, gradativamente esta metodologia foi sendo substituída, dando lugar aos currículos lineares propostos pela secretaria de educação, os quais priorizavam, e ainda priorizam, a padronização e homogeneização de toda a rede escolar da cidade através de



metodologias e descritores voltados para uma educação urbana vilipendiando os saberes e a memória dos povos do campo.

A conjuntura político econômica do país, na transição dos anos 90 para os anos 2000, encontrava-se bastante conturbada, pois a política neoliberal implementada pelo governo federal e apoiada pelo município promoveu a falência de diversas empresas de pequeno porte, as quais sucumbiram à concorrência dos grandes grupos e corporações, característico da globalização econômica. Empresários e comerciantes, que eram parceiros da escola, começaram a reduzir seus custos, por conta do cenário desfavorável, alguns encerraram suas atividades indo para outro local e outros simplesmente não resistiram. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que os recursos da instituição iam se exaurindo, o número de matrículas aumentava a ponto de serem cedidos, pela prefeitura, alguns profissionais, no intuito de assegurar as atividades escolares. Diante deste contexto, o corpo gestor da Escola Comunitária Recanto das Crianças decidiu estreitar a sua relação com o município através do processo de municipalização, pois sem a contribuição financeira dos parceiros locais não haveria a possibilidade de manter toda a estrutura em longo prazo. Mesmo com a proximidade com a prefeitura, a opção pela municipalização não era unânime, pois divergências políticas entre a esfera municipal e estadual não permitiam o vislumbre de um futuro próspero, muito por conta do contexto econômico. Assim, a alternativa mais razoável para o momento foi à municipalização da Escola Comunitária Recanto do Saber, no ano de 2001, passando a se chamar Escola Municipal Família Agrícola Vale do Tinguá ou EFA Vale do Tinguá, através da lei municipal nº 3.168 do ano de 2001.

Entretanto, a implantação deste modelo revolucionário e inovador encontrou bastante resistência para ser implementado, pois para os pais e responsáveis dos alunos alternar o tempo escolar com o tempo comunidade significava, devido à influência do imaginário da população, o qual era pautado na educação formal, um período longo de “férias”. Este senso comum de que apenas o espaço físico escolar personifica-se como ambiente de saber é segundo Gimonet (2007) um grande equívoco a ser quebrado pela alternância, na medida em que, ela estabelece uma série de atividades a serem desenvolvidas nestes tempos alternados, entre eles o autor cita uma série de atividades como: Plano de Estudo; Estágio; Colocação em Comum; Tutoria; Coletivos de Jovens; Visita à Família e Comunidade; Visita e Viagem de Estudo; Serão de Estudo; Colaboração Externa; Cadernos Didáticos; Fichas de Trabalho; Atividade de Retorno-experiência; Projeto do Jovem Empreendedor Rural; Avaliação Semanal; Avaliação formativa e um dos pilares da alternância que é o Caderno de Vida ou



Caderno da Realidade, instrumento pelo qual os filhos dos agricultores podem assegurar uma “observação e análise direta da prática agrícola e estabelecer um elo entre a experiência, da vida familiar, social e o período escolar” (GIMONET, 2007, p. 32).

Para proporcionar o estreitamento do diálogo entre familiares, alunos e escola foi criada, em abril, do mesmo ano, a Associação dos Profissionais Agrícolas de Tinguá (ASPAT), por ela foi montada a estrutura para inserção da Pedagogia da Alternância. A metodologia consolidou-se como proposta pedagógica. Entre diversas tentativas, durante os anos, houve uma preocupação em conscientizar todos os sujeitos envolvidos sobre as peculiaridades da alternância, bem como a sua importância não apenas com as questões escolares, mas, e, principalmente, com os valores humanos que ela propõe, pois compreende a reflexão de todos os saberes que envolvem não só a humanidade como também os aspectos naturais. Nesta perspectiva, a escola, mesmo municipalizada, não perdeu as suas características iniciais, ao resistir e não converter-se apenas num espaço de reprodução de conhecimentos previamente selecionados pelo poder público municipal, ao contrário, ela permaneceu mantenedora e multiplicadora dos desígnios da Educação Popular composta pelos significados dos saberes da escola pública, da educação, concernente à política, classista dos segmentos populares e o de educação informal que esses segmentos trazem e produzem entre eles (CAMPOS; LOBO, 2016).

As atividades desenvolvidas na escola eram norteadas pelos princípios estabelecidos pela ONG EMFRAS, prevista desde a sua fundação no findar dos anos 80, que tinha entre seus objetivos uma educação voltada para as questões éticas na relação entre os seres humanos e entre eles (nós) com o meio ambiente, visando sempre o respeito mútuo de maneira sustentável. Esses valores foram se afirmando com o passar dos anos a ponto de serem incorporados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual abarcava, com o aporte dos fundamentos da Pedagogia da Alternância, bem como os princípios do pensamento freiriano os saberes dos sujeitos locais. Assim, as tradições (experenciais, teóricos, formais e ações) eram garantidas em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Todavia, mesmo recebendo financiamento estrangeiro do governo belga, o qual contribuía por conta da articulação diplomática do ex-padre, e ainda adquirindo visibilidade através da imprensa nacional, por meio de diversas reportagens durante os anos em que a Pedagogia da Alternância se desenvolvia na instituição, o sucesso da escola passou por uma reviravolta. Toda essa evidência não foi compreendida pelo município como algo benéfico, pois na memória dos moradores todos os méritos advinham dos esforços da comunidade, na



medida em que, mesmo municipalizada, a escola era conhecida popularmente como a “escola do padre”. Aliado a isso, o fato de ser afastada da região central da cidade e de se tratar de uma área rural, com o passar dos anos tornou-se um aspecto que dificultava a dinâmica da escola, pois por ser municipal a escola necessitava do envio de profissionais concursados, na maioria professores, para lecionar as disciplinas regulares e nos princípios da alternância. A distância estigmatizou a escola de Tinguá que passou a ser reconhecida por aqueles que ingressavam no seu quadro funcional como um local de possibilidade de acréscimo salarial (devido ao pagamento de auxílio de difícil acesso pago pelo município), de desinteresse (por estar entre as últimas escolas selecionadas pelos recém-concursados por conta da distância e da ordem de chamada dos classificados), de incompatibilidade (por conta da falta de adaptação e/ou empatia dos profissionais com o trabalho na educação do campo e com a Pedagogia da Alternância, por conta de estarem condicionados aos currículos urbanos) e por último o fato de as escolas do campo assumirem um caráter punitivo, na visão de gestores, uma vez que, devido à distância e a dificuldade de acesso, acabam servindo como uma espécie de condenação geográfica de acordo com a visão inescrupulosa de agentes públicos que desprezam uma educação plural e popular. Esses fatores corroboraram para que gradativamente a instituição perdesse as suas particularidades e sua autonomia administrativa e educacional.

No entanto, o fator crucial para que a alternância fosse abandonada, em detrimento do ajuste da escola ao currículo regular de ensino de caráter urbanocêntrico, foi, assegurado, a escassez de recursos. A prefeitura além de reduzir o aporte financeiro, passou a atrasar o repasse da verba para a manutenção da escola causando o endividamento das demais instituições que funcionavam em parceria, bem como os seus colaboradores que eram contratados de forma temporária ou como prestadores de serviços e executavam as atividades extracurriculares que não existiam no quadro funcional da prefeitura (agrônomos, técnicos agrícolas, apicultores, operadores de máquinas entre outros). Para angariar fundos e garantir os salários dos funcionários a instituição passou a negociar os próprios bens adquiridos durante os anos de funcionamento, ocasionando, assim, a desconstrução da Pedagogia da Alternância em Nova Iguaçu.

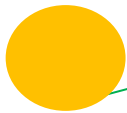
Considerações Finais



O recorte temporal dos anos de 2001 a 2007 marcou a ascensão e o descenso da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal Família Agrícola Vale do Tinguá. Ainda que diversos esforços fossem tomados na tentativa de evitar a interrupção das atividades pedagógicas, como a venda de máquinas, terrenos, animais e produção, tais procedimentos não surtiram efeito e em março, do último ano citado, a metodologia foi abandonada em definitivo forçando-a retornar ao sistema curricular regular do município. O desinteresse por parte dos gestores municipais, que não enxergavam a importância da especificidade da instituição (paradoxal ao modelo de ensino urbano), a necessidade do controle da prefeitura sobre a autonomia tanto da instituição quanto da própria comunidade escolar, a irresponsabilidade do poder público com o compromisso no repasse das verbas e a falta de interesse com a educação popular e de qualidade foram os principais fatores que inviabilizaram a alternância em Tinguá. O desmonte do modelo pedagógico promoveu não apenas a descaracterização do ensino, como também todo o trabalho de valorização dos saberes dos agricultores locais, os quais contribuíram não apenas com a construção da história de Nova Iguaçu como também do Brasil. Mesmo com o encerramento da alternância, as lembranças mnemônicas dos sujeitos que estiveram diretamente correlacionados à história da “escola do padre” permite-nos refletir sobre a importância deste processo, na medida em que ao desenterrar, segundo a filosofia Benjaminiana (BENJAMIN, 1994), a memória soterrada pode-se, reinterpretar tal história. Assim, a rememoração deste período possibilita, além uma reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, a abertura de espaços de resistência, tendo em vista que os saberes tradicionais e plurais dos povos do campo (re)ocupam tais espaços, os quais foram por algum motivo silenciados, soterrados ou esquecidos, num determinado período historicossocial da humanidade, em detrimento dos interesses do capital hegemônico opressor.

Referências

- BEGNAMI, J. B. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: UNEFAB – **Documentos Pedagógicos**. Distrito Federal: Cidade Gráfica e Editora Ltda, 2004. p. 3-20.
- BENJAMIN, W. **Teses sobre o Conceito de História**. In: Magia e Técnica; Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, M. L.; LOBO, T. Educação, Cinema, Movimentos Sociais e Povos do Campo no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p.65-83, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25. Ed. 2002.



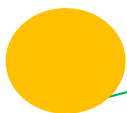
GIMONET, J. C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.

Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

NOSELLA, P. Origens da pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES. 2012.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, L. H. As experiências de Formação de Jovens do Campo: alternância ou alternâncias. Curitiba: CRV, 2012.



**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA, DO CAFS/UFPI:
FORMANDO PROFESSORES REFLEXIVOS**

**THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE COURSE OF LICENSING IN
EDUCATION OF THE FIELD/NATURAL SCIENCES, OF CAFS/UFPI:
FORMING REFLECTIVE TEACHERS**

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti²⁶

Marcones Ferreira Costa²⁷

Antonia Dalva França-Carvalho²⁸

RESUMO: O presente estudo objetiva compreender o Estágio Supervisionado como locus de formação de professores reflexivos, do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC/CAFS/UFPI), à luz dos relatos de experiência desenvolvidos pelos alunos estagiários. O estudo está pautado na perspectiva metodológica de Gil (2008), nas concepções sobre o Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2002), nos estudos sobre professor reflexivo (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015), além das legislações e do Projeto Político-Pedagógico do Curso. Os dados da pesquisa surgem da análise dos relatos de experiência apresentados pelos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV, e revelam que os futuros professores realizam uma reflexão sobre sua prática no Estágio, identificando as dificuldades encontradas nesse momento, bem como as possíveis soluções. Os relatos de experiência expressam, ainda, que, através da pesquisa, há uma resignificação de suas práticas desenvolvidas no estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. LEDOC. Professor reflexivo. Relato de experiência.

ABSTRACT: The present study aims to understand the Supervised Internship as a locus for the formation of reflective teachers, from the Licentiate Course in Field Education/Natural Sciences (LEDOC/CAFS/UFPI), in light of the experience reports developed by trainee students. The study is based on the methodological perspective of Gil (2008), in the conceptions about the Supervised Stage (PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2002), in the studies on reflexive teacher (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015), besides the legislations and the Political Project Pedagogical Course. The research data are based on the analysis of the experience reports presented by the students in the Supervised Internship II and IV disciplines and reveal that the future teachers reflect on their practice in the Internship, identifying the difficulties encountered at that moment, the possible solutions. The reports of experience express, although, through the research, there is a re-signification of their practices developed in the stage.

Keywords: Supervised Internship. LEDOC. Reflective teacher. Experience report.

1 Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado constitui um componente curricular obrigatório essencial para formação de professores. Nesse sentido, entendemos que a formação do professor deve

²⁶ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

²⁷ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: marconescosta@ufpi.edu.br

²⁸ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br



passar pelo exercício da análise e reflexão sobre a prática docente, de modo a desvelar o cotidiano escolar pela inserção do aluno estagiário no locus de atuação docente. Ele é considerado uma importante etapa da formação docente, em que o aluno constrói, ao longo das experiências vivenciadas na docência, a sua identidade profissional. Esse caminho trilhado pelos alunos não é fácil, mas como afirma Freire (1996), não se pode fazer sem a boniteza e a alegria.

Por isso, entendemos, segundo Pimenta (1995), que o Estágio proporciona o desenvolvimento da prática profissional que permite o conhecimento da nossa profissão, enquanto docente, sendo essencial na construção dos saberes necessários ao exercício profissional. É nesse momento que construímos e reconstruímos saberes, que vivenciamos o cotidiano da atividade docente.

A prática reflexiva leva tempo para ser incorporada ao trabalho docente, por isso, esse exercício deve começar desde a formação inicial, na qual o professor em formação se coloca como protagonista dentro da sala de aula. Assim, o presente estudo objetiva compreender o Estágio Supervisionado como locus de formação de professores reflexivos, do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), à luz dos relatos de experiência desenvolvidos pelos alunos estagiários.

A análise e a reflexão permanente sobre a prática podem se constituir a mola propulsora para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado na LEDOC/CAFS integrado à pesquisa, possibilita ao aluno estagiário refletir sobre sua prática durante e depois do estágio e o futuro professor torna-se pesquisador de sua prática.

O Estágio Supervisionado possibilita conhecer e interagir com a diversidade do campo de atuação profissional, possibilitando aos futuros professores a oportunidade de socializar o contexto real encontrado na sala de aula, sendo um elemento fundamental para a formação e constitui-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e prática. Nesse sentido, o Estágio oportuniza o crescimento pessoal e profissional, também por ser um instrumento que leva a integração entre a universidade e a escola.

Tendo em vista que os Estágios na LEDOC/CAFS são realizados em escolas do e no campo, compreendemos que a dimensão da formação de professores perpassa o pressuposto no Decreto de n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, em que a Educação do Campo deve ser compreendida de acordo com a realidade do povo camponês, para que possam ter como



direito uma educação digna e com qualidade, uma educação condizente com seus interesses e necessidades (BRASIL, 2010).

É necessário que o graduando da LEDOC/CAFS compreenda a importância do Estágio para a observação da escola e da regência do professor, para que possa promover uma mudança de pensamento nos professores e gestores que acreditam que o estagiário apenas observa e critica os erros e as deficiências. Sendo realizado na área de ciências no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas disciplinas de Física, Química e Biologia, o Estágio Supervisionado da LEDOC/CAFS constitui uma oportunidade fundamental para que os futuros professores discutam a necessidade de se obter conhecimento e formação em ciências, apresentar as habilidades e competências adquiridas através do processo de ensino para lidar com situações do cotidiano que são frequente aprendizagem de ciências, e reflitam sobre a importância da educação científica na própria formação e na de seus alunos.

A metodologia trabalhada no âmbito do Estágio Supervisionado da LEDOC/CAFS abrange observação in lócus, no eixo da gestão e da sala de aula; regência no ensino de ciências; regência no Ensino Médio, nas disciplinas de Biologia, Física e Química, ambos realizados em escolas do e no campo. Os dados da pesquisa são oriundos da análise dos relatos de experiência apresentados pelos alunos nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV, e revelam que os futuros professores realizam uma reflexão sobre sua prática no Estágio, identificando as dificuldades encontradas nesse momento, bem como, as possíveis soluções.

2 Compreendendo o Estágio Supervisionado

As discussões acerca do Estágio Supervisionado são frequentes ao discutirmos sobre a formação docente. Por isso, ao tratarmos de uma descrição conferida ao termo professor, Pimenta e Lima (2004, p. 88) afirmam que:

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Diante desse conceito, podemos dizer que o papel do professor vai mais além do que ensinar; uma vez que ele trabalha com seres humanos, deve desenvolver uma prática reflexiva no contexto de ensinar para alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagens,



aprimorar metodologias, utilizar tecnologias no processo de ensino, dentre outros. Nesse sentido, Marcelo García (1999) contribui para a discussão sobre a formação de professores, afirmando que nesse processo devem ser trabalhadas teorias sobre concepção de professores, de escola, de alunos e de aprendizagem.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.120), “[...] o estágio tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, como professores na sala de aula, bem como para a análise, avaliação e crítica”. É de suma importância na formação do professor, pois o estágio proporciona ao aluno o contato com a realidade na qual atuará. Caracteriza-se como um momento de atuação do processo educativo, sendo um elemento fundamental para a formação e constitui-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e prática.

Para reforçar este pensamento, Feldkercher (2011, p. 27) nos diz que “[...] essa aprendizagem do modo de ser professor evolui com o tempo, com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais. Nenhum curso por si só tornará possível que o formando aprenda a ser professor ou que o mesmo construa uma identidade profissional fixa”. Ou seja, esse processo de construção da identidade profissional começa na formação inicial e perpassa pela carreira docente, desenvolvendo-se ao longo da sua vida profissional, por meio das práticas vivenciadas no dia a dia e sua experiência de vida.

Esse campo tão vasto de formação caracteriza-se como mediação entre professores formadores, estudantes dos cursos de licenciatura e os professores supervisores das escolas, interagindo constantemente nesse processo de formação. Dessa forma, Marques (2000, p. 236) aponta que “[...] o Estágio Supervisionado é parte do currículo da Universidade que serve como aproximação da realidade que cada novo profissional irá vivenciar, bem como, uma reflexão de sua atuação como agente transformador na sociedade”.

Ou seja, o Estágio proporciona aos alunos uma complementação educacional e profissional que permite conhecer sua futura profissão, sendo essencial no desenvolvimento de competências para o exercício profissional. Isso é proporcionado pela relação que o estagiário e a universidade possuem com a comunidade escolar.

O Estágio, conforme define a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, consiste no ato educativo escolar supervisionado, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos cursando o ensino regular nas Instituições de Educação Superior (IES), de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do



ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Conforme consta no Art. 1º, parágrafo 2º, da referida lei, o Estágio é um momento importante para a vida do estudante de licenciatura, pois promove o aprendizado de competências da atividade profissional, além da contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Há uma preocupação com as condições de realização do Estágio pelo estudante, quanto ao local e ao desenvolvimento das atividades, que exige compromisso e responsabilidade do aluno estagiário nessa etapa da formação docente. Portanto, conforme a referida Lei, o Estágio deve se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação. Por isso, na maioria dos cursos de licenciatura, os Estágios se iniciam a partir do 4º período, sempre contando com um professor orientador na universidade e um professor supervisor na escola.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, instituída pela Resolução n. 02/2015, traz o Estágio Curricular Supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Ela dispõe que 400 (quatrocentas) horas sejam dedicadas ao Estágio Supervisionado, “[...] na área de formação e atuação na educação básica, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p.11).

No contexto dos cursos de licenciatura da UFPI, o Estágio Supervisionado Obrigatório está regulamentado pelas Leis Federais, dentre elas, n. 9.394/1996 – LDBEN; n. 11.788/2008, além da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. Conforme estabelecem as legislações vigentes, constitui uma atividade educativa que visa à preparação para o trabalho produtivo, ou ainda, é o momento de aprendizagem em que se aprende a partir da prática, o ofício da profissão.

Assim sendo, a construção do aprender a ser professor inicia-se desde o primeiro contato com a escola, utilizando as aprendizagens construídas no curso de formação inicial, as interações com a escola e professores e suas reflexões sobre sua prática pedagógica como professor. Uma vez que o Estágio Supervisionado contribui diretamente no processo de formação dos educadores, pois, a partir dele, o futuro profissional tem a oportunidade de



entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

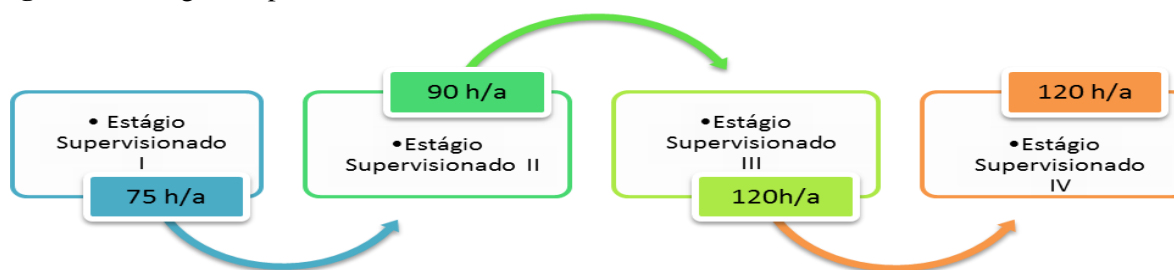
3 Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo, pautamo-nos na pesquisa qualitativa. A escolha por esse tipo de pesquisa advém da necessidade de trabalhar com a subjetividade e intensidade dos dados obtidos. Segundo Oliveira (2012, p. 59), a pesquisa qualitativa é aquela que busca “[...] explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos”. Ou seja, é aquela que leva em consideração o ser social e seus atos, através da interpretação de suas ações a partir de uma realidade vivida e compartilhada, preocupando-se com as singularidades que permeiam as relações constitutivas da realidade.

Para obtenção de novos conhecimentos, é preciso fazer uso de métodos e técnicas de pesquisa. Nesse contexto, Gil (2008, p. 43) reafirma esta concepção abordando que “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Na LEDOC/CAFS há, atualmente, 4 (quatro) estágios, desenvolvidos a partir da metade do curso (Figura 1), realizado do 5º ao 8º período, em escolas do e no campo, no Município de Floriano-PI e cidades circunvizinhas (UFPI, 2013). Os estágios totalizam uma carga horária de 405 horas/aula, conforme as legislações vigentes.

Figura 1 – Estágios Supervisionados desenvolvidos na LEDOC/CAFS/UFPI.



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2018.

O Estágio I abrange o processo de formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas, desenvolvendo laboratório e oficinas de planejamento da ação docente. Além disso, é realizada a observação da gestão e da prática docente no



Ensino Fundamental e Médio. No Estágio II, iniciam as regências no Ensino Fundamental, anos finais, na disciplina de ciências. Os Estágios III e IV abrangem a regência no Ensino Médio (Física, Química e Biologia).

Por conseguinte, o lócus de investigação constituiu as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV da LEDOC/CAFS, buscando compreender como o Estágio se constitui espaço de formação de professores reflexivos, com base nos relatos de experiência desenvolvidos pelos alunos estagiários. No estudo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os relatos de experiências apresentados nas disciplinas supracitadas. A análise e a interpretação dos dados seguem um movimento contínuo, realizado concomitantemente, à luz do referencial teórico da pesquisa.

4 Resultados e discussão

Apresentamos aqui alguns dos relatos dos estagiários das disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV, retirados dos relatos de experiências, apresentados como trabalho final das referidas disciplinas. Os dados revelam que os futuros professores realizam uma reflexão sobre sua prática no Estágio, identificando as dificuldades encontradas nesse momento, bem como as possíveis soluções.

As dificuldades que surgiram durante a realização do estágio supervisionado, também foi de grande importância, a partir delas que fui construindo minha identidade profissional, uma vez que no momento em que saio de uma situação problema com êxito, passo acreditar em mim mesma na capacidade de exercer o meu ofício profissional (RELATO A).

O desenvolvimento do estágio de regência permite ao acadêmico/estagiário um contato com a realidade que o espera. Sendo um momento muito importante para a construção de postura que o futuro profissional deve ter no desenvolvimento de sua prática docente (RELATO B).

A identidade profissional nos reporta a um conjunto de caracteres de visibilidade e status que dá ao sujeito, grupo ou classe uma marca própria. Segundo Sales (2004, p. 90), “[...] algo que traduz seu ser, seu fazer, sua posição no mundo e diante destes”. Por isso, a identidade retrata o contexto no qual o docente está inserido, como nos afirma Pimenta (1996, p.76):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante de seus significados e tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor confere a sua atividade, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de



seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida e da rede de relações que estabelece.

Se pensarmos que nós somos aquilo que nos tornamos, significa que podemos nos transformar em algo diferente, modificando nossas ações, o espaço em que vivemos. Através da produção de novos saberes e conhecimentos. Esse processo de transformação é que Vázquez (2007) se refere como práxis social.

Dos cursos de formação inicial, além da certificação ou habilitação para o exercício da docência, espera-se que se forme o professor ou que este colabore para sua formação. Ou como nos diz Pimenta (2002, p.18), “[...] que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A fim de superar a racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores, voltamos nosso olhar para o trabalho docente, no seu saber e saber-fazer do ser professor.

O estágio é um processo muito importante para o professor visto que ele dá os subsídios para assimilar tanto a teoria quanto a prática, e possibilita que o profissional conheça melhor a escola, o aluno, bem como os funcionários e toda rotina de uma escola, e com isso, durante a regência tem a oportunidade de colocar em prática o que se observou e aprendeu durante o estágio de observação (RELATO C).

Na disciplina de Estágio os alunos veem primeiro uma parte teórica, antes de irem para o campo, sendo esta repassada pelo professor-tutor e, posteriormente, vem a inserção no campo. Tudo acontece em um mesmo período da disciplina. Para Freire (1996), a teoria não se sustenta sem a prática e a prática não se sustenta sem a teoria, pois a prática e a teoria são indissociáveis, representando a continuidade orgânica de um mesmo processo.

Nesse aspecto, a reflexão sobre a teoria abre lacunas no conhecimento e pode retroalimentar as propostas curriculares, com a adoção de novas metodologias e ferramentas didático-pedagógicas concebidas pela universidade, com a participação efetiva dos educandos. Logo, o campo de atuação (escola) poderá se revelar como espaço propício para a investigação da realidade.

O estágio representou uma tarefa bastante desafiadora e muito enriquecedora, pois permitiu uma reflexão para a construção de uma prática educativa. E sem dúvida irá influenciar de forma positiva ao exercer minha futura profissão (RELATO D).

Portanto o que aprendamos diante do cotidiano, nos remete a uma reflexão de que é preciso fazer mais e diferente para que as transformações sociais aconteçam a partir dos debates dos acontecimentos que estão na escola e ao entorno da comunidade (RELATO E).



Acerca dos Estágios de regência, Carvalho (2012, p. 65) afirma que eles devem proporcionar ao aluno-estagiário uma experimentação didática, dando condições para que o aluno desenvolva um olhar investigativo, como “[...] pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança potencial.” E para isso, é preciso que o aluno-estagiário conte com o apoio do professor supervisor da escola que o acompanha em sala de aula, para que este dê suporte didático e até mesmo para o aluno sentir segurança quando chegar à escola.

É importante ressaltar que em meio aos desafios, constatou-se que a escola sempre busca manter a relação com os alunos (as) na promoção da educação da unidade de ensino. É notório que o sistema ainda deixa a desejar, assim como a falta de compromisso por parte de alguns discentes. Mas, enquanto ser em formação para atuar como professor são várias as estratégias, planejamentos para obter êxito no trabalho docente a fim de que a relação ensino x aprendizagem seja satisfatória e a aprendizagem seja significativa (RELATO F).

Durante o estágio, foi percebido também questões que contribuem para a afirmação do docente no tocante ao exercício da profissão, considerados os desafios, mas também questões subjetivas que motivam e direcionam o sujeito para o despertar e para a consolidação da profissão e nesse sentido, a educação é algo que mesmo com tantos dilemas e desafios, apaixonante e capaz de promover a tomada de decisões diante do que a mesma representa (RELATO G).

Face aos problemas encontrados nas escolas hoje, o professor precisa desenvolver uma prática docente que possibilite ao alunado um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva com a construção do conhecimento. Por isso, uma formação que ofereça subsídios que auxiliem o professor.

Krasilchik (1996) ressalta a necessidade dos estudantes aprenderem e aprofundarem os conhecimentos atualizados sobre os processos e os conceitos biológicos, físicos e químicos para perceberem a importância da ciência e da tecnologia na vida das pessoas. No estágio, o aluno desenvolve habilidades necessárias para que o mesmo saiba analisar um problema no contexto social e político, saber fundamental a todo cidadão.

O Estágio Supervisionado, na forma de pesquisa, visa desenvolver o espírito científico do futuro licenciado, formando sujeitos familiarizados com as questões da investigação e questionamentos que possam buscar soluções para os problemas enfrentados na prática pedagógica por aqueles que já exercem o magistério, abrindo espaços para o pensar, o criticar, o criar e para a proposição de alternativas. Visa, portanto, instrumentalizar o



estudante-estagiário para aprender e criar de forma permanente, buscando respostas aos problemas que surgem nas atividades de ensino, ou seja, na prática educativa.

[...] É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 59).

Os relatos de experiência expressam, ainda, que, por meio da pesquisa, há uma ressignificação das práticas desenvolvidas no estágio. Logo, o estagiário se constitui pesquisador de sua prática, desenvolvendo suas ações num processo formativo fundamentado na reflexão na ação e sobre a ação, valorizando a prática e a autonomia docente como fonte de pesquisa, proporcionando-lhe o desenvolvimento de sua formação profissional.

4 Considerações finais

A finalidade do Estágio Supervisionado é, portanto, proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual ele atuará. Dessa forma, compete ao Estágio possibilitar que os futuros professores percebam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais nesse cenário, para sua inserção profissional nesse campo, desenvolvendo saberes, produzindo conhecimentos e colaborando com as decisões da gestão escolar.

Ser professor exige uma formação crítico-reflexivo, pautada nas práxis que realiza e nas experiências compartilhadas. Ou seja, é evidente que essa formação necessita de saberes que se articulem sejam eles científicos, pedagógicos e do conhecimento, que possibilitem as das transformações necessárias para as práticas reflexivas e às novas formas de organizar o espaço de ensinar e aprender, na busca por um ensino de qualidade.

Os relatos de experiências nos possibilitaram compreender que o Estágio, como campo de pesquisa, permite ao estagiário: conhecer a teia de relações que há no espaço escolar; conhecer a dinâmica da instituição de ensino; compreender os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; desenvolver um olhar sensível do processo ensino e aprendizagem; além de encontrar caminhos e possibilidades condizentes com a realidade e as necessidades da escola.

O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza integrado à pesquisa, possibilita ao aluno estagiário refletir



sobre sua prática durante e depois do estágio. Por meio da pesquisa, o professor terá clareza das dificuldades que enfrentará em sala de aula, desenvolvendo maturidade intelectual e pedagógica para superá-las. Desse modo, a pesquisa é concebida como ressignificação de suas práticas.

Assim, é cada vez mais necessário formar o professor reflexivo, bem como desenvolver possibilidades para que ele se torne um intelectual crítico. Nesse sentido, o estagiário será pesquisador de sua prática, desenvolvendo suas ações num processo formativo, fundamentado na reflexão na ação e sobre a ação, valorizando a prática e a autonomia docente como fonte de pesquisa, proporcionando-lhe o desenvolvimento de sua formação profissional.

Referências

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 2 de jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FELDKERCHER, N. **O Estágio na Formação de Professores Presencial e a Distância: a experiência do Curso de Matemática da UFPel**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

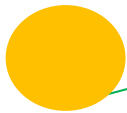
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Monteiro. Porto, (PT): Porto, 1999.



- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 2000.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SALES, J.O. C. B. Identidade e fazer docente: dois motivos que se cruzam. LIMA, M. S. L. (org.) **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. 2. ed. ver. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p. 89-96.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- UFPI. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Graduação, Licenciatura em Educação do Campo**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, 2013.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.



**O RESGATE DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR RILDO VALADARES, NA COMUNIDADE DE JACUNDAÍ (MOJU-
PA)**

**THE RESILIENCE OF QUILOMBOLA IDENTITY IN THE MUNICIPAL SCHOOL
PROFESSOR RILDO VALADARES, IN THE COMMUNITY OF JACUNDAÍ
(MOJU-PA)**

Viviane Caroline Valadares Sena²⁹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo esclarecer o papel da escola na importância do fortalecimento da identidade quilombola dos educandos na instituição denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Rildo Valadares, localizada na comunidade quilombola de Jacundaí, no município de Moju-PA. Como sujeitos da pesquisa, foram entrevistados um total de 24 pessoas que responderam a questionários específicos no período de junho a julho de 2018, sendo que 20 foram feitos com alunos e 4 com professores. Analisou-se como tal currículo ajuda na formação e no convívio social dos estudantes da comunidade quilombola analisada. Desta forma, o tema foi ganhando espaço nas discussões e práticas escolares, apesar das dificuldades ainda enfrentadas para a construção de uma política pública municipal direcionada a essas comunidades em relação a tal temática. Ainda há um longo caminho a percorrer, no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessa comunidade estudada.

Palavras-chave: Identidade. Educação. Comunidades quilombolas. Ancestralidade. Cultura.

ABSTRACT: This paper aims to clarify the role of the school in the importance of strengthening the quilombola identity of learners in the institution called the Rildo Valadares Municipal School of Elementary Education, located in the quilombola community of Jacundaí, in the municipality of Moju-PA. As subjects of the research, a total of 24 individuals were interviewed who answered specific questionnaires in the period from June to July of 2018, with 20 being done with students and 4 with teachers. It was analyzed as such a curriculum aid in the formation and social interaction of the students of the quilombola community analyzed. In this way, the theme was gaining space in the school discussions and practices, in spite of the difficulties still faced for the construction of a municipal public policy directed to these communities in relation to this theme. There is still a long way to go, in the sense of breaking the silence and historical invisibility that accompany the trajectory of this studied community.

Keywords: Identity. Education. Quilombola communities. Ancestry. Culture.

1 Introdução

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tanto, a escola deverá se tornar um ambiente educativo que concretize o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, dar valor ao desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao

²⁹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Tomé Açu, Pará, Brasil. E-mail: vivianemoju@gmail.com



território. Assim, a escola precisa de um currículo, projeto político pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se consolide. Essa discussão necessita fazer parte da formação inicial e continuada dos professores (CNE, 2011, p. 13).

A partir do momento em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola foram discutidas, finalizadas e homologadas pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino e os cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica de todo o país deveriam cumprir com o dever e responsabilidade de colocá-las em prática. Em 21 de novembro de 2012, foi assinado o documento de diretrizes curriculares nacionais para Educação Quilombola, que institui orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos político-pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas, respeitando e vivenciando suas tradições, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por isso deverão ser considerados vários aspectos da realidade dos povos quilombolas, tais como: o que se entende por quilombo, quilombo como território, as lutas da comunidade quilombola, a relação entre quilombo e trabalho, cultura e ancestralidade africana, os avanços e limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira e a educação escolar quilombola (CNE, 2011, p. 07)

As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, em algumas regiões elas são numerosas e em outras não. Há comunidades que ficam no campo (rurais), e outras ficam nas cidades (urbanas), que se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar ou não; que receberam as terras como doação e que se organizaram coletivamente e adquiriram a terra.

Houve a necessidade de escolher esse tema, pois ainda há resistências em tratar de temáticas “esquecidas”, como a Educação Escolar Quilombola, e é um caminho longo a ser trilhado para que esse panorama possa se modificar. Além disso, a pesquisa vem mostrar que tem que ser uma ação colaborativa, tem que ser função dos pais, dos professores, da comunidade como o todo, da associação de moradores, do poder público e da escola, se não houver essa ação colaborativa a Educação Quilombola não irá se concretizar, mas o importante nisso tudo é o respeito à tradição, à cultura e o respeito à ancestralidade. Antes mesmo de se pensar em pesquisar sobre a educação escolar quilombola como um projeto a ser concretizado, é importante destacar que a mesma já é amparada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Na comunidade



referida, infelizmente está apenas no papel, mas essa proposta foi idealizada e conquistada através de muita luta e resistência. Observa-se que muitas vezes não está sendo posta em prática por diversos motivos, como a dificuldade de entendimento acerca da cultura da população quilombola e de seus ancestrais, ou por falta de preparo dos educadores e da escola, ou até mesmo pela forma de compreender e adotar tal lei.

Garantir a educação de qualidade que respeite o espaço onde vive parcela da população negra, respeitando sua história e suas origens e práticas culturais, é de fundamental importância para uma Educação Quilombola que respeite a essência de cada indivíduo. E a legislação dá esse suporte, mas sabemos que a questão do respeito a essa diversidade é um caminho longo a ser trilhado, e o mesmo pode se dizer em relação à atenção das políticas públicas para essas Comunidades Remanescentes de Quilombo. No entanto, os espaços para a garantia de uma educação que atenda às peculiaridades étnicas e culturais dessas comunidades é uma forma de cumprimento da lei, uma vez que o Quilombola constitui o exemplo de resistência e persistência da Cultura Afro-Brasileira.

Assim, a pergunta que norteia a problemática deste trabalho de pesquisa é a seguinte: quais as principais estratégias que podem ser utilizadas para trabalhar com os alunos da Escola estudada a importância da identidade quilombola, para que eles possam se autoidentificar?

Dessa forma, tem-se como objetivo geral deste trabalho analisar e discutir as principais estratégias de expor o que é ser quilombola, e se são postas em prática pelo corpo docente da escola.

Como objetivos específicos, a presente pesquisa propõe: a) discutir se a escola quilombola do campo é vista como espaço de organização social em defesa da sua identidade, enquanto direito e território dos povos tradicionais; e b) identificar as consequências das transformações sociais na região que estão fazendo se enfraquecer a identidade quilombola.

2 Elementos Metodológicos

Para a realização deste trabalho, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Pesquisa Exploratória: objetivou a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses. Envolveu o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de



exemplos que estimulem a compreensão. Assumiu, no presente trabalho, as formas de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso na comunidade pesquisada (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010);

b) Entrevistas Semiestruturadas: foram utilizadas técnicas de investigação como entrevistas, que, por sua vez, consiste num diálogo entre pesquisador e pesquisado para colher dados relevantes para a pesquisa em andamento. Utilizaram-se perguntas abertas e/ou específicas e fechadas. Os dados levantados foram de caráter quanti-quali (em parte quantitativos, como nas entrevistas com os alunos, e em parte qualitativos, nas entrevistas com os professores). As entrevistas com os professores e com os estudantes foram feitas por meio da concordância dos mesmos com um Termo de Consentimento para o uso das informações pela pesquisa.

A pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir conceitos mais amplos, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses. Permite a reflexão sobre as informações do assunto estudado e, a partir das mesmas, a criação das próprias concepções. A pesquisa de campo, por sua vez, consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis relevantes para as posteriores análises (RUIZ, 1996; SEVERINO, 2000).

2.1 Caracterização da Área de Estudo

A comunidade remanescente de quilombo Oxalá de Jacundaí está situada no Município de Moju-PA, um dos onze pertencentes à região do Baixo Tocantins. A localidade fica situada a 43 km da sede do município, pertencendo à microrregião de Jambuaçu. A população da comunidade gira em torno de 84 famílias, com um total médio de cerca de 500 habitantes.

Algumas mudanças na comunidade de Jacundaí começaram a ocorrer em 2002, quando veio a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e incentivou a resgatar a identidade da comunidade, que é remanescente de quilombo. Depois de todo um processo jurídico, os comunitários foram reconhecidos como remanescentes de quilombo de fato e de direito com a fundação da Associação. Com isso as autoridades começaram a olhar com outros olhos, e assim a comunidade obteve algumas conquistas, como os títulos definitivos das terras, implantação do minissistema de abastecimento de água, abertura de vicinais e a instalação de energia elétrica em toda a comunidade.



No que se refere à educação na comunidade, esta evoluiu bastante, ocorrendo a construção de uma escola, denominada Professor Rildo Valadares, no dia 21 de dezembro de 2002. Em 2008 foi construído um novo prédio escolar, que passou a conter quatro salas de aula, uma secretária e uma copa, o que contribuiu para o melhor aprendizado dos discentes e para um funcionamento mais adequado da instituição escolar.

A escola funciona com classes multisseriadas, por meio do SOME (Sistema Modular de Ensino – Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio), através de nucleação. Atualmente, são três professores (sendo que uma delas também é coordenadora pedagógica), uma diretora e quatro serventes, totalizando oito funcionários. Percebeu-se que, com isso, apesar das dificuldades, como a falta de um corpo docente e técnico maior e mais diversificado, a esperança de uma vida melhor por meio da educação está se tornando gradativamente um ato concreto na vivência da comunidade.

3 Referencial Teórico

Para construir esse trabalho, foram utilizados alguns autores para trabalhar os conceitos de identidade e de educação escolar quilombola.

De acordo com Zygmunt Bauman, este autor aponta que a “identidade” não é uma exceção, torna-se tema de reflexão aprofundada quando sua probabilidade de sobrevivência sem reflexão começa a diminuir, começa a aparecer a problemática. Isso ocorre com a passagem da atribuição e realização, deixam que as identidades dos seres humanos se modifiquem (BAUMAN, 2012, p. 104).

Analisando isto, faz-se necessário associar a relação entre comunidade e a escola para firmar uma identidade que aos poucos está se perdendo em meio a uma sociedade moderna, neste caso a escola tem um papel fundamental nesse resgate e reconstrução da identidade quilombola. É notório destacar que há uma série de controvérsias em sua diversidade em seu modo de vida. Estes elementos procuram oferecer uma resposta na área da educação, na qual boa parte dos jovens da comunidade se faz presente, há uma necessidade de inclusão dos alunos em conteúdos voltados para sua realidade para assim conhecer sua história, no sentido de políticas de ações afirmativas baseadas na realidade local em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da comunidade, buscando resgatar a identidade quilombola que a cada dia está ficando esquecida e assim combater as discriminações que atingem particularmente os jovens. Nesta perspectiva, propõe-se a



divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que adequem cidadãos orgulhosos de seu próprio eu nas comunidades tradicionais, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES *apud* MUNANGA, 2005, p. 147).

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (POLLAK, 1992, p. 204). A identidade é um elemento que vem sendo discutido ao longo do tempo, e tem sido um objeto de análise para muitos autores, sendo presente em diferentes ambientes, ligado a um ser. “A identidade é construída socialmente e desenha escolhas políticas de grupos humanos” (HALL, 2005, p. 03-15).

Assim, cabe à educação trazer consigo essa valoração, em que seja olhada como um lugar de saberes e conhecimentos de sua cultura que propiciarão uma vida de aceitação para aqueles que não se autoidentificam com sua origem, certamente observando um aspecto mais pessoal. Há certa urgência no acontecimento desse tipo de ação, para contribuir e entender essa diversidade, na qual o simples “olhar-se” permite a constatação que todos são diferentes, e exatamente por essa singularidade, traz a consciência que somos únicos e, por isso, insubstituíveis, com identidades próprias e em constante transformação.

3.1 O que é a Educação Escolar Quilombola?

Conceituar e regular a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica pode contribuir não só para definir melhor o que, de fato, denominamos por este tipo de educação, e pretende oferecer aos professores conhecimentos para uma atuação efetiva em sala de aula na formação da cidadania, com respeito pelas diversidades culturais, a partir das quais se constrói a identidade. Pretende, ainda, valorizar as origens e a história, como condição de afirmação da dignidade enquanto pessoas e de herança cultural. Tais valores se revelam essenciais numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança cultural (CNE, 2011).

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, na qual suas diversidades sejam respeitadas. Um dos



exemplos nesse sentido é a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Essa lei reforça o debate acerca da importância de uma educação multicultural e da implementação de novas práticas de ensino referentes à inclusão da temática racial no ambiente escolar. Assim, essa legislação mostra, especificamente, a importância da experiência da implementação desse tipo de ensino nas escolas quilombolas, colocando em debate também a importância do conhecimento sobre quilombos nos programas de ensino em todas as escolas.

4 Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Rildo Valadares, que se localiza na comunidade Remanescente de Quilombo de Jacundaí, situada na Rodovia dos Quilombolas, a 43 km da sede do município de Moju-PA. No período de 21 de junho a 26 de julho de 2018, este trabalho foi uma pesquisa de campo utilizando-se de questionários com questões abertas e fechadas.

Como sujeitos da pesquisa foram entrevistados um total de 24 pessoas que responderam a questionários específicos, divididos entre professores e alunos, sendo que 20 foram feitos com alunos e 4 foram com professores. A maioria dos entrevistados corresponde ao sexo feminino e situa-se na faixa etária de 15 a 51 anos. Após o preenchimento dos questionários, foi feita a coleta de dados, baseada na observação participativa sistemática e em informações adquiridas na Escola Professor Rildo Valadares ao longo das entrevistas.

4.1 Análise das Entrevistas com os Estudantes

A Escola Professor Rildo Valadares conta com um alunado diversificado, em sua maioria quilombola que reside na comunidade citada, mas que nem por isso consegue suprir uma questão importante, a dificuldade em assumir sua identidade étnico-racial. Partindo desse pressuposto pude perceber que apenas o fato de possuírem moradia e residirem desde quando nascem não é suficiente para que eles possam se autoidentificar.

De acordo com a pesquisa, 60% dos entrevistados falaram da importância do tema, para que eles possam conhecer melhor sua origem, a qual venha valorizar sua história e cultura, sendo muito importante estudar uma disciplina voltada para resgatar essa identidade que a cada dia que parece estar ficando no esquecimento, e é um fator essencial para que eles



possam se autoidentificar como quilombolas, mas que seja algo que trabalhe de forma dinâmica que venha fazer com que os alunos se envolvam com o tema, e sair da sua rotina de sala de aula, pois para a grande maioria isso é algo novo que precisa ser colocado em prática de forma cautelosa e respeitando suas especificidades. 30% dos entrevistados falaram que é muito importante fazer o resgate identitário quilombola na comunidade, muito antes de outras pessoas conhecerem a importância da sua história e de autoidentificarem como quilombolas, pois tem muitas pessoas que moram na comunidade e que não sabe a sua origem. 10% dos entrevistados acham importante ter conhecimento mediante a história da sua comunidade para conhecer sua identidade, para sua autovalorização e assim fazer essa autoidentificação como quilombola, visando mobilizar e conscientizar a comunidade sobre a importância de assumirem sua identidade quilombola.

Nessa concepção, educar não pode ser apenas tarefa do professor, mas de toda a sociedade. A escola tem que ser pensada e repensada com uma visão do todo. Aprendizagem só faz sentido se ligada ao processo de vida. O aluno precisa se construir como cidadão, dentro das novas perspectivas que a atual expansão dos conhecimentos nos permite. Todos somos chamados a construir e a reconstruir a partir de novas experiências, mais humanas e solidárias. Por isso, a aprendizagem deve ser voltada para a realidade do aluno, para a dimensão do local dentro de uma perspectiva sempre ampla. Hoje, o grande desafio da Educação Quilombola, mais do que em qualquer outra época, é o diálogo e o desenvolvimento da capacidade quilombola. A escola tem como maior desafio o ensinar a pensar, porque o mundo somente vai mudar se os nossos pensamentos mudarem. E para isso precisamos, mais e mais, conhecer nossa identidade e direitos.

De acordo com a pesquisa, 70% dos entrevistados se autoidentificam como quilombolas. Isso é uma média favorável mediante a realidade local, pelo fato de não haver atividades frequentes voltadas para esses educandos, nem por parte da escola, nem por parte da associação quilombola, para assim adquirirem conhecimento sobre sua identidade e sua realidade. Ainda há muito a se fazer sobre este aspecto, pois alguns alegam que não sabem o que isso significa, e 30% não se autoidentificam, pois mesmo com a origem quilombola dos povos que vivem e sobrevivem nessas comunidades tradicionais, alguns não se autodeclaram quilombolas, pelo fato de não conhecer sua história e de sua comunidade, o que aconteceu para a mesma se transformar em uma comunidade remanescente de quilombo, etc. Muitos não sabem que existe o título de terra definitivo e com isso não valorizam sua identidade e cultura,



não sabem que eles têm o direito a uma Educação Quilombola de qualidade, e que muitas vezes têm seus direitos educacionais negados.

Deste modo, torna-se necessária a formulação de políticas educacionais específicas e diferenciadas para o meio rural quilombola, pautadas nos princípios e fundamentos da Educação Quilombola, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade e o desenvolvimento para os moradores da comunidade, em seus diferentes contextos sociais e culturais.

4.2 Análise das Entrevistas com os Professores

A pesquisa foi realizada com as quatro professoras que lecionam na comunidade. As professoras são filhas da comunidade e se autoidentificam como quilombolas.

Primeiramente foi perguntado para as professoras entrevistadas se são utilizadas metodologias para atrair a atenção do aluno para ele autoidentificar como quilombola, e em caso positivo, quais seriam elas. As respostas são citadas abaixo:

Sim, temos que priorizar metodologias envolventes grupais e exploratórias que irão despertar a curiosidade e o desejo de aprender, onde eles sintam-se sujeito do processo de aprendizagem, jogos, círculo com contação de histórias, músicas e etc. (Professora A).

Sim, leituras sobre a cultura quilombola para que aluno possa conseguir conhecer sua realidade e conseqüentemente se autoidentificar quilombola (Professora B).

Mediante a entrevista com as professoras pode-se observar que é de suma importância usar metodologias que possam atrair a atenção do aluno para a realidade da sua comunidade quilombola, pois isto vem ajudar na autodefinição daqueles que ainda não o fazem. Mas sempre levando em consideração seus costumes e a bagagem de conhecimento que traz de casa para o cotidiano da sala de aula, percebe-se que, na maioria das vezes, o professor utiliza metodologias essencialmente reprodutivas, aquela educação bancária que conceitua o aluno apenas com um depósito de informações (FREIRE, 1987), fator que contribui para que o mesmo considere a disciplina distante de sua realidade. A comunidade necessita de educadores que abordem conteúdos socialmente relevantes, que façam sentido e possam se integrar à vida do educando.

Na escola, já foram utilizadas metodologias como vídeos, narrativas, ilustrações, encontros e palestras com métodos para atrair a atenção do aluno para o tema em questão (Professora C).



O educador deve procurar meios para o melhor desenvolvimento do aluno em sala de aula, como acontece em diversas situações em que é muito fácil o professor se expressar por meio de ótimos discursos com palavras técnicas, mas no final o discente não consegue ter um bom entendimento, prejudicando assim a educação escolar do indivíduo. Dessa forma, o conhecimento tem que ser ancorado e internalizado no saber popular do educando.

Às vezes trabalho com os alunos os livros trazidos para rodas de leituras, que são sobre personagens negros. Eles aparecem também na hora da contação de história (D).

Posteriormente, foi perguntado às professoras quais seriam as dificuldades encontradas para se trabalhar a Educação Quilombola no âmbito da escola estudada.

As características físicas das escolas rurais quilombolas são bastante difíceis, não possuem bibliotecas, não oferecem laboratórios de informática, etc. E também não insere a África e a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, onde ainda é muito invisível pela escola. É necessário reconhecer que o legado da história e cultura africana e afro-brasileira é um patrimônio da humanidade (Professora A).

A principal dificuldade é que a Educação Quilombola não é reconhecida e muito menos concretizada nas comunidades quilombolas e nem nas escolas como um todo (Professora B).

Pode-se notar, de acordo com as entrevistas com as professoras, que ainda há muita coisa a se fazer para se trabalhar uma Educação Quilombola que venha visar um resgate da identidade de cada indivíduo da escola em questão. É importante que, antes de tudo, se tenha uma escola de qualidade em questão de estrutura e aprendizado, pois assim ela pode vir a atender esses estudantes de maneira que eles se sintam importantes, demarcando o seu espaço, e assim estes reforçam a sua identidade e ainda permitem resgatar uma memória, seja pessoal ou familiar, e com ela reproduzir uma história, como afirma também o CNE (2011), de respeito pelas diversidades culturais, a partir das quais se constrói a identidade dos educandos.

Para se trabalhar uma Educação Quilombola na escola encontram-se muitos desafios, entre esses a falta de materiais didático-pedagógicos, a formação ao educador que não é adequada, o currículo que não respeita a realidade local, a falta de apoio da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Moju-PA) que não leva em conta atingir com eficácia a especificidade do povo negro, dentre outros. A proposta da Educação Quilombola é a de possibilitar que professores repensem à luz da sua experiência, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade cultural. É um desafio desenvolver na escola novos espaços



pedagógicos que propiciem a valorização das identidades, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens.

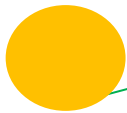
5 Considerações Finais

Esse trabalho buscou refletir sobre a identidade quilombola e os saberes populares do quilombo em relação direta com as práticas educativas em seu ambiente escolar, e a possibilidade concreta de estimular saberes e conhecimentos que ainda resistem nos quilombos. Portanto, o mesmo foi dividido em capítulos sobre a identidade quilombola e o papel da escola no fortalecimento da mesma, o que vai de encontro com as demandas do pertencimento de cada quilombola, tornando o conhecimento mais sensível e mais significativo a todos. Outro capítulo trata como a Educação Escolar Quilombola contribui no contexto históricos de suas raízes, e como essa temática deve ser explorada no ambiente escolar.

Desta forma, o tema foi ganhando espaço nas discussões e práticas escolares, apesar das dificuldades ainda enfrentadas para a construção de uma política pública municipal direcionada a essas comunidades em relação a temáticas como a trabalhada, especialmente no município de Moju-PA. Falta ainda, através dos órgãos públicos educacionais responsáveis, um maior apoio para que os professores desta e de outras escolas quilombolas consigam realizar seu trabalho a contento, conforme está previsto na legislação educacional. Ainda há um longo caminho a percorrer, tanto no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessa comunidade, principalmente na comunidade de Jacundaí, como reconhecer a importância da cultura dos quilombos e a longa história de luta das populações quilombolas por dignidade e cidadania.

Referências

- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre conceito de identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 104 p.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Brasília: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC / CNE, 2004.



- CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: O ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 103-112.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Quilombola**. Brasília: MEC / CNE, 2011. 18 p.
- FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO PARÁ – FECAP. **As Técnicas de Pesquisa**. 2018. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/animal.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2005.
- KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. R. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Para Entender).
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: Guia para a eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo**. Brasília: SAF / MDA, 2006.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

LEARNING EVALUATION OF SCIENCE EDUCATION IN A COUNTRYSIDE SCHOOL

Igo dos Santos Ribeiro Carvalho³⁰
Raimunda Alves Melo³¹

RESUMO: O objetivo geral desse estudo é analisar como os professores de Ciências Naturais que atuam nas escolas situadas no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvem o processo de avaliação da aprendizagem. O estudo foi realizado por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento, localizada no município de São João do Arraial-PI. Os resultados apontam que um longo caminho precisa ser percorrido para que os princípios da Educação do Campo sejam respeitados e valorizados na Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento, sendo necessária a formação continuada dos professores para a compreensão das perspectivas da Educação do Campo e da avaliação da aprendizagem, a reformulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico, entre outras ações necessárias para que esta escola possa ressignificar a sua prática educativa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT: The overall objective of this study to analyze how Natural Science teachers who work in schools located in the field, in the final years of primary education, develop the learning evaluation process. The study was conducted by means of descriptive research, qualitative approach. The survey was the school hall Bernardino Garcia birth, located in the municipality of São João do Arraial-PI. The results indicate that a long path needs to be taken to ensure that the principles of the Countryside Education are respected and valued in school Hall Bernardino Garcia birth, requiring the continuing training of teachers for the understanding of the perspectives of the Countryside Education and learning evaluation, the reformulation of the curriculum and Pedagogical political project, among other actions necessary to ensure that this school could resign to your educational practice.

Keywords: Countryside education. Teaching science. Learning evaluation.

1 Introdução

As discussões sobre avaliação da aprendizagem têm se ampliado bastante nas últimas décadas, contudo, ainda existem muitos equívocos sobre o processo avaliativo, necessitando de estudos e pesquisas na área, principalmente, quando se considera o contexto atual das escolas rurais em contraponto com os princípios propostos pela Educação do Campo³².

³⁰ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: igoribeiro.vaqueiro@gmail.com

³¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

³² Terminologia utilizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando no



Educar/avaliar na perspectiva da Educação do Campo comporta incluir e valorizar a diversidade sociocultural do campo, por meio de projetos educativos construídos via processos democráticos, com efetiva participação dos sujeitos a quem se destina tal educação/avaliação, considerando o tipo de sociedade a ser construída no campo e o perfil do sujeito a ser formado para viver neste espaço.

As Referências Curriculares Nacionais para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005) apontam alguns princípios que devem ser considerados também nos processos de avaliação da aprendizagem, entre eles: a valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Conforme especificações desse documento, os processos educativos devem considerar a diversidade do campo, as experiências e estudos destinados ao desenvolvimento social, a valorização das especificidades e identidade camponesa e a participação efetiva da comunidade e movimentos sociais nos processos formativos. Assim, a avaliação da aprendizagem não deve avaliar apenas o conteúdo que vem a ser objeto de estudo, mas todo o processo de formação, sobretudo, a aprendizagem pretendida, inclusive a formação para a cidadania. No entanto, ainda existem muitos desafios para a realização de processos avaliativos inclusivos, formativos e mediadores, nos moldes da Educação do Campo.

Nesse ínterim, problematizou-se: como os professores de Ciências Naturais da Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental realizam o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos? Para responder ao problema proposto, definiu-se como objetivo geral: analisar como os professores de Ciências Naturais Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental realizam o processo de avaliação da aprendizagem. E como objetivos específicos: conhecer as concepções de educação, ensino e avaliação da aprendizagem dos professores de Ciências Naturais das escolas do campo; descrever os tipos de avaliação, a finalidade dos processos avaliativos e os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem em escolas do campo.

reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.



Este é um tema relevante, uma vez que a realização de pesquisas sobre esse assunto pode contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre avaliação, especialmente porque esta apresenta papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as pesquisas que tratam sobre a compreensão e o aperfeiçoamento das práticas avaliativas, a partir da análise do significado da avaliação e da sua importância como instrumento pedagógico para a construção do conhecimento, são de fundamental importância.

2 Metodologia

Desenvolve-se pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por se considerar ser esse tipo o que melhor se adequa ao objeto e objetivos dessa investigação. A respeito de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 28) afirma que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com duas professoras que trabalham com a disciplina de Ciências Naturais. Segundo Triviños (1987, p.45), a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Desse modo, escolheu-se esse dispositivo por deixar o entrevistado com liberdade e espontaneidade para fornecer os dados.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento, situada na Comunidade rural Marajá, município de São João do Arraial-PI. Os interlocutores foram duas professoras que ministram a disciplina de Ciências nos anos finais o Ensino Fundamental.

3 Avaliação da aprendizagem do ensino de Ciências na escola do campo: discussão dos dados da pesquisa

Inicialmente, procurou-se conhecer o que os docentes compreendem por educação escolar, quais os seus objetivos e a sua relevância. Considerou-se relevante iniciar por essa questão, por considerar que as concepções de educação dos professores norteiam as suas práticas pedagógicas, bem como, os diferentes usos que fazem da avaliação da aprendizagem e de seus instrumentos.



A respeito disso, Fernandes e Freitas (2008) afirmam que nossas práticas estão imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar.

A respeito do que é educação escolar e sua finalidade, as falas das interlocutoras encontram-se na Figura 01.

Figura 01: Concepções de educação

Professora A: *A educação escolar tem como objetivo transmitir os conhecimentos em um ambiente escolar, de ensino e aprendizagem, estimulando e aprimorando as habilidades do indivíduo.*

Professora B: *Tem por objetivo formar um cidadão para o mercado de trabalho, preparação para o vestibular e apto para agir de maneira aceitável dentro de um determinado contexto da sociedade.*

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

Conforme se observa, as professoras concebem que a educação escolar é um processo de transmissão do conhecimento destinado a formar os indivíduos para o mercado de trabalho e para atender às demandas da sociedade. Trata-se de uma concepção tradicional de educação, segundo a qual, a escola deve se voltar para o ensino humanístico de cultura geral. A prática tradicional é caracterizada por um ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, em que os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada.

Segundo Libâneo (1989), a perspectiva tradicional não se preocupa com os processos de aprendizagem, mas com o resultado e produto desejado, cobrando dos alunos, a capacidade de assimilação por meio da aprendizagem receptiva, exigindo que os mesmos atinjam pelo próprio esforço sua plena realização pessoal. Fernandes e Freitas (2008) afirmam que, como resultado dessa concepção de educação e ensino, tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção tradicional classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Ao contrário disso, a Educação do Campo fundamenta as suas práticas nas teorias críticas, que defendem que a educação pode se tornar um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça e legitima a marginalização cultural escolar. Tais teorias propõem que a escola seja um espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais e locais, de



articulação entre o ato político e o ato pedagógico, trabalhando conteúdos culturais e universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social (SAVIANI, 1997).

Lima (2013) afirma que torna-se necessário que os docentes desenvolvam uma visão crítica acerca dos aspectos políticos e ideológicos que estão envolvidos no processo de construção do currículo e reflitam sobre quais conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas, com o intuito de promover uma formação crítica dos jovens, comprometida com a construção de políticas de desenvolvimento que fomentem a preservação do patrimônio ambiental e cultural das comunidades rurais e possibilite a melhoria da qualidade de vida.

Nesse caso, a avaliação da aprendizagem deve objetivar a verificação dos conhecimentos aprendidos, sejam eles de âmbito factual, procedimental ou atitudinal e, além disso, fornecer dados por meio dos quais, os professores possam refletir sobre a própria prática e planejar situações de aprendizagem por meio das quais, os alunos desenvolvam a criticidade e a capacidade de intervir no meio em que vivem.

O fato é que as perspectivas, tradicional e crítica, são bem diferentes em relação à concepção de avaliação da aprendizagem e sua finalidade. Enquanto a perspectiva tradicional valoriza os aspectos quantitativos, a memorização, a produtividade e a competitividade; a perspectiva crítica, da qual a Educação do Campo faz parte, concebe a avaliação como um processo por meio do qual se obtém informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação/intervenção dessa prática, dos processos de aprendizagem, da formação política crítica.

Desse modo, um dos principais desafios postos para a Educação do Campo é a socialização de seus propósitos para os professores que atuam na Educação Básica, de modo que os mesmos possam desenvolver sua prática pedagógica conscientes do tipo de sociedade que deve ser construída no meio rural; do perfil do sujeito a ser formado, para viver nesse campo em transformação; dos saberes que esses sujeitos devem possuir, para pensar as políticas de desenvolvimento no campo, preservando os elementos históricos e culturais que alimentam a vida dos camponeses, como propõe Lima (2013).

As concepções de avaliação da aprendizagem e sua finalidade, de acordo com as professoras entrevistadas, encontram-se explicitadas na Figura 02.

Figura 02: Concepções de avaliação da aprendizagem



Professora A: *A avaliação da aprendizagem é uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino, e ou para saber se o aluno está aprendendo e tendo conhecimento do que foi passado em sala.*

Professora B: *A avaliação serve para dá um norte na sua prática docente, se sua metodologia está adequada e gerando bons rendimentos de aprendizagem dos alunos, além de avaliar se o aluno está aprovado ou reprovado após cada semestre.*

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

Para as interlocutoras do estudo, a avaliação da aprendizagem tem por finalidade entender e observar o grau de aprendizado dos alunos e se a metodologia aplicada está sendo eficiente ou precisa ser revista ou aperfeiçoada. Contudo, a perspectiva tradicional de educação escolar também aparece nas concepções das professoras, conforme refere a Professora A: “*para saber se o aluno está aprendendo e tendo conhecimento do que foi passado em sala*” E também, a Professora B: “*além de avaliar se o aluno está aprovado ou reprovado após cada semestre*”. No primeiro recorte, o que chama a atenção é a palavra “*passado*”, cujo sentido é o de transmissão de conteúdo.

Segundo Fernandes e Freitas (2008, p. 20), tradicionalmente, nossas experiências em avaliação partem de uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas,

[...] dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série, mas que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, toma-se um fator de exclusão escolar.

Nesse sentido, para mudar as práticas avaliativas das escolas do campo é necessário, primeiramente, desenvolver processos formativos críticos e reflexivos, através dos quais, os professores reflitam sobre suas concepções de educação e os interesses subjacentes às mesmas, pois como afirma Hoffmann (2005), o processo avaliativo adotado pelos professores se fundamenta em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito.

São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. Desse modo, reestruturar as práticas avaliativas sem que os professores compreendam os objetivos da educação e sua relevância para a formação humana é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2005).

Com relação aos processos de avaliação na escola, quem participa da construção de instrumentos avaliativos, as professoras responderam que é um processo que envolve o secretário de educação juntamente com professores, coordenação e direção escolar. Concebe-



se essa questão como um aspecto positivo, pois embora o professor seja o principal responsável pelo processo de avaliação da aprendizagem, esse deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar.

Hoffmann (2005, p. 13) afirma que avaliação da aprendizagem é um “conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, de caráter múltiplo, complexo, tal como se delinea um processo”.

As concepções das interlocutoras sobre as tipologias de avaliação que realizam na escola, encontram-se explícitas na Figura 03.

Figura 03: Tipologias de avaliação

Professora A e B: São utilizadas algumas tipologias de avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências das escolas do campo como: avaliação quantitativa, através de testes escritos; qualitativas, através da participação dos alunos nas aulas e interação dos mesmos na aplicação do conteúdo.

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

Conforme se observa, as duas professoras não especificaram os tipos de avaliação, conforme a finalidade (diagnóstica, formativa e somativa), apenas como contemplam os aspectos qualitativos e quantitativos, pontuando esses aspectos como algo categorizado pelo uso de instrumentos e não pela prática educativa e o processo em si. Desse modo, entendem que os aspectos quantitativos referem-se às notas das provas e os qualitativos, ao acompanhamento dos conteúdos atitudinais. Trata-se de uma concepção equivocada.

Segundo Hoffmann (2007), existem múltiplas interpretações adotadas pelos professores acerca do termo qualitativo, dificultando a compreensão da Lei de Diretrizes Bases (9394/96), segundo a qual, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência da análise dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos do desempenho do aluno, bem como, a preferência aos estudos de recuperação paralelos ao período letivo. Segundo essa autora, qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal, ou seja, analisar aspectos qualitativos do desempenho do aluno não significa analisar suas atitudes e comportamentos na escola, conforme referem as professoras entrevistadas.

Mas a que, especificamente, se referem os aspectos qualitativos? Para Hoffmann (2007), esses aspectos se materializam quando os professores utilizam os resultados das avaliações como investigação da prática docente, quando realizam a observação como instrumento de complementaridade de informações sobre o desempenho dos alunos, quando



concebem a provisoriedade dos registros de avaliação. Assim quando uma dificuldade é superada pelo aluno, a sua nota anterior pode ser alterada, entre outros aspectos.

Desse modo, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação do Município invista em processos de formação continuada, para que os professores compreendam melhor os processos de avaliação da aprendizagem e suas diferentes nuances.

No que se refere aos instrumentos de avaliação que são mais utilizados e a razão pela qual os utilizam, as respostas das professoras encontram-se na Figura 04.

Figura 04: Instrumentos de avaliação

Professora A: Os instrumentos de avaliação são aplicados durante todo o processo de exposição dos conteúdos em salas, no final de cada capítulo, em eventos realizados na escola e também por meio de atividades extraclasse.

Professora B: Os instrumentos mais utilizados na avaliação da aprendizagem são: testes escritos, registros de atividades, trabalhos individuais e coletivos e fichas de observações. Esses métodos são os mais utilizados devido serem mais eficazes nesse processo de avaliação da aprendizagem.

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

As interlocutoras dizem utilizar instrumentos de avaliação ao longo de todo o processo de ensino, variando seus usos para que a aprendizagem dos alunos possa ser efetivamente acompanhada. Dessa forma, os instrumentos são de fundamental importância para o processo de aprendizagem e não devem ser usados apenas para atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação dos estudantes.

Segundo Fernandes e Freitas (2008), entender e realizar uma prática educativa ao longo do processo é pautar o planejamento da avaliação, bem como, construir seus instrumentos, partindo das interações construídas no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Ao serem indagados sobre os desafios encontrados no processo de avaliação da aprendizagem na escola do campo, as duas professoras afirmaram, conforme as respostas da Figura 05, a seguir:

Figura 05: Desafios no processo de avaliação da aprendizagem

Professora A: Tentar inserir outros métodos avaliativos adequados para que o professor não seja injusto na hora de avaliar.



Professora B: Avaliar os alunos somente através de teste e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

Segundo as interlocutoras, assegurar processos avaliativos mais inclusivos e eficazes, implica em inserir os métodos na prática educativa, que deve superar o uso predominante de teste como instrumento utilizado *a priori*. Hoffmann (2005) refere que para promover melhores condições de aprendizagem é necessário investir em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que todas as dificuldades evidenciadas precisarão de respostas dos docentes, como acompanhamento diferenciado, apoio afetivo, de modo que os estudantes possam superar as suas dificuldades.

Para as entrevistadas, esses desafios são encontrados não somente nas escolas do campo, mas também, nas escolas da zona urbana e os mesmos estão cientes de que para resolução desses desafios teriam que rever as formas de avaliação, de maneira mais contextualizada, mais inclusiva, mais justa.

Segundo Fernandes e Freitas (2008), a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Ou seja, quem avalia, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere, cabendo ao docente a responsabilidade de respeitar os princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no PPP, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar.

Com relação à valorização e o respeito às especificidades da Educação do Campo, nos processos avaliativos, os dados encontram-se na Figura 06.

Figura 06: Especificidades da Educação do Campo para a avaliação da aprendizagem

Professora A: Valorização da cultura em que o aluno está inserido e os conhecimentos empíricos que ele possui.

Professora B: O envolvimento da família na construção do processo educativo, através de palestras nas escolas, projetos que envolvam a comunidade.

Fonte: Pesquisa dos autores (2018)

Conforme as interlocutoras, dois princípios educativos da Educação do Campo são considerados em suas práticas. O primeiro é o da valorização da cultura e o segundo, do envolvimento da família no processo educativo escolar.



Sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo, o documento do MEC: “Referências para uma Política de Educação do Campo” (BRASIL, 2005), orienta que a educação como formação humana é também, uma ação cultural, um processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo. Isso deve repetir-se na dimensão institucional, de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, o processo avaliativo.

Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (BRASIL, 2005, p. 39).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem nas escolas do campo não se faz somente em sala de aula, mas acontece em outros espaços, pois o que um aluno demonstrou não compreender em um determinado momento, não significar dizer que ele não é capaz de aprender posteriormente. Daí a importância de diversificar e contextualizar a aplicação dos conteúdos, de propor situações avaliativas em outros espaços educativos, associando assim, os conteúdos de sala de aula com a realidade na qual os alunos estão inseridos.

Dessa forma, avaliar, na perspectiva da Educação do Campo, envolve necessariamente uma avaliação com funções formativa, mediadora e integral, capaz de provocar reflexões, tanto nos professores, quanto nos estudantes, uma vez que é necessário que ambos se apropriem dos resultados da avaliação para que possam planejar e melhorar, continuamente, o processo de ensino e, através dele, alcançar a aprendizagem de todos os estudantes e contribuir para uma educação crítica e transformadora.

4 Conclusão

A avaliação da aprendizagem é um processo amplo, contínuo, complexo, através do qual, os professores, utilizando diferentes instrumentos, obtêm dados que lhes permitem verificar a aprendizagem dos estudantes, se as mesmas estão de acordo com as expectativas do planejamento realizado previamente. Além disso, fornece subsídio para que o professor planeje, juntamente com a comunidade escolar, intervenções educativas, no sentido de



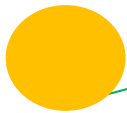
garantir a aprendizagem de todos os alunos, de fazer correções nas estratégias e, até mesmo, de retomar o conteúdo que não foi aprendido pelo discente.

Na perspectiva da Educação do Campo, o processo de avaliação da aprendizagem, além dos aspectos citados no parágrafo anterior, deve incluir, necessariamente, processos inclusivos, formativos, capazes de acompanhar os sujeitos em suas diferentes dimensões formativas e contribuir para uma educação crítica e transformadora.

Contudo, a situação atual das escolas do campo ainda deixa muito a desejar, principalmente no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem e à valorização dos princípios da Educação do Campo.

Através deste estudo, chegou-se às seguintes conclusões:

- a) As concepções das duas professoras sobre a educação escolar ancoram-se na perspectiva tradicional. Ao contrário disso, a Educação do Campo, fundamentada na perspectiva crítica, propõe que a escola seja um espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais e locais, de articulação entre o ato político e o ato pedagógico, de compreensão e transformação da realidade social;
- b) Sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, as professoras possuem um conceito mais abrangente, incluindo o entendimento de que esta tem por finalidade conhecer a aprendizagem dos alunos. Contudo, em alguns trechos manifestam concepções tradicionais de que a avaliação deve medir os conhecimentos que foram transmitidos e saber, ao final do processo, quem ficará reprovado;
- c) As professoras entrevistadas ainda confundem tipos de avaliação, conforme finalidade (diagnóstica, formativa e somativa) com aspectos qualitativos e quantitativos, bem como, a que se referem especificamente esses aspectos, caracterizando aspectos qualitativos como valorização de conteúdos atitudinais;
- d) No que diz respeito aos instrumentos e sujeitos envolvidos no processo avaliativo, as professoras utilizam vários instrumentos, com prevalência da prova escrita.
- e) Duas dificuldades foram mencionadas pelas interlocutoras: a dificuldade de implementar novas metodologias avaliativas e desenvolver processos inclusivos, através dos quais, todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades;
- f) Sobre a valorização dos princípios da educação do campo no currículo escolar, informaram que valorizam a cultura da comunidade e envolvem a família no processo educativo escolar.



Assim, um longo caminho precisa ser percorrido para que a Educação do Campo seja respeitada e valorizada na Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento, sendo necessária a formação continuada de professores para a compreensão das perspectivas da Educação do Campo e da avaliação da aprendizagem, a reformulação do currículo e do Projeto Político Pedagógico, entre outras ações necessárias para que esta escola possa ressignificar a sua prática educativa.

Referências

- ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394 – 20 dez. 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FERNANDES, C.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIMA, E. S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.6, n.3, p. 608-619, Set./Dez. 2013.
- SÃO JOÃO DO ARRAIAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Bernardino Garcia do Nascimento**. São João do Arraial: Secretaria Municipal de Educação, 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



**UM ESTUDO SOBRE A REALIDADE DOS EDUCANDOS DO CAMPO E O
CURRÍCULO PRESCRITO NA ESCOLA MONSENHOR JOÃO MILANÊS,
CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRASIL**

**A STUDY ON THE REALITY OF THE COUNTRYSIDE EDUCATION AND THE
CURRICULUM PRESCRIBED IN THE SCHOOL MONSENHOR JOÃO MILANÊS,
CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRAZIL**

Maria Marlene Dantas de Magalhães³³

RESUMO. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a realidade dos educandos que moram no campo e precisam se deslocar, para estudar na Escola Estadual Monsenhor João Milanês, na cidade de Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Demonstramos as dificuldades enfrentadas pelos educandos que moram no campo; o currículo posto e o realizado na escola e suas aproximações/distanciamentos de suas necessidades; além das relações entre esses e os educandos da cidade. A metodologia utilizada na construção deste trabalho foi a aplicação de questionários e o uso da oralidade realizados com os educandos da escola, além da sistematização de informações e levantamentos bibliográficos a partir de Oliveira (1995), Molina (2004), Batista (2013), Di Lorenzo (2018), dentre outros que discutem acerca da Educação do campo e da questão agrária brasileira. Os resultados culminam na necessidade de rediscussão do currículo escolar considerando a diversidade das realidades dos sujeitos da escola, pois quando há negação das diferenças se enaltece a visão *urbanocêntrica* e, por conseguinte a superioridade de uns sobre outros e a negação do campo como lugar de possibilidades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Campesinato. Ensino de Geografia. Formação Inicial e Continuada

ABSTRACT: The present work has as general objective to analyze the reality of the students who live in the countryside and need to go to study at the Monsenhor João Milanês State School in the city of Cajazeiras, Paraíba, Brazil. We demonstrate the difficulties faced by the students who live in the countryside; the curriculum placed and accomplished in the school and their approximations /distances of their needs; besides the relations between these and the students of the city. The methodology used in the construction of this work was the application of questionnaires and the use of orality carried out with the students of the school, besides the systematization of information and bibliographical surveys from Oliveira (1995), Molina (2004), Batista (2013), Di Lorenzo (2018), among others that discuss about the Countryside education and the Brazilian agrarian question. The results culminate in the need to re-discuss the school curriculum considering the diversity of the realities of the subjects of the school, because when there is denial of the differences, the urban-centric vision is exalted and therefore the superiority of some over others and the negation of the field as a place of possibilities.

Keywords: Countryside Education. Curriculum. Peasantry Teaching Geography. Initial and Continuing Education.

1 Introdução

³³ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: betiz2014@hotmail.com



O presente trabalho³⁴ tem como objetivo geral analisar a realidade dos educandos que moram no campo e que precisam se deslocar, para estudar na Escola Estadual Monsenhor João Milanês, na cidade de Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Demonstramos as dificuldades enfrentadas pelos educandos que moram no campo; o currículo prescrito e o realizado na Escola e suas aproximações/distanciamentos de suas necessidades; além das relações entre esses e os educandos da cidade.

Partindo desses pressupostos desenvolvemos planejamentos e metodologias diversas junto às atividades de formação docente e também, atuamos diretamente em sala de aula junto ao professor da disciplina de Geografia como forma de interagir, intervir e refletir acerca da realidade dos educandos do campo presentes na referida Escola. Este estudo parte de um Projeto de Extensão (PROBEX 2018) desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB, o qual intenciona a formação inicial docente, assim como a formação continuada e a atuação junto aos discentes utilizando metodologias diversificadas na disciplina de Geografia para a sua compreensão, a partir dos princípios da Política Pública da Educação do Campo. Por meio da atuação junto aos professores e discentes buscamos conhecer o currículo prescrito e o desenvolvido e a identidade dos educandos com vistas à promoção do ensino-aprendizagem que promova a valorização dos diferentes saberes dos sujeitos e de seus lugares.

Nesta perspectiva, ressaltamos a educação que está sendo desenvolvida para os educandos do campo, pois é preciso respeitar os costumes, valores e culturas dos povos que ali habitam. Percebe-se que os alunos fazem o mesmo percurso todos os dias, saem de suas casas para a cidade, enfrentando inúmeros desafios, o cansaço, a falta de transporte, e o fazem por falta de uma escola localizada no campo que disponha dos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que nos últimos anos, inúmeras escolas foram desativadas no campo brasileiro.

Com isso, buscamos conhecer melhor a identidade dos alunos, para desenvolver o ensino e a aprendizagem, que promova a valorização dos diferentes saberes dos sujeitos. Nesta perspectiva, é fundamental pensar a qualidade da educação que está sendo executada para as crianças do campo, pois é preciso respeitar os costumes, os valores e a cultura deste povo. Nos últimos anos inúmeras escolas foram desativadas no campo brasileiro, isso acaba

³⁴ Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo. Professora de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP). ivanaldadantas@gmail.com. Coordenadora do Projeto de Extensão (PROBEX 2018). Orientadora neste Trabalho.



gerando um desconforto para estes alunos que precisam se deslocar até a cidade, para estudar todos os dias.

2 Metodologia

Para obter os resultados na construção desse trabalho foram utilizados procedimentos metodológicos que alicerçaram a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa, da leitura e da sistematização de uma bibliografia específica, levantamentos de dados por meio de questionários, e história oral, realizados com os educandos, da turma do 6º e 9º ano, turno da tarde, e as professoras de Geografia e arte da Escola Estadual Monsenhor João Milanês na cidade de Cajazeiras-PB.

O estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, em busca de conhecer a realidade dos alunos, e entender melhor o que está posto no currículo oficial e o realizado em sala de aula pelos professores de Geografia, além de quantificar os alunos que moram na cidade e os alunos do campo. A aplicação do questionário serviu de fonte para os levantamentos de dados que são de grande relevância para a obtenção dos resultados da pesquisa.

A junção dos métodos qualitativo e quantitativo, de acordo com Goldenberg (2003, p. 62), “permite que o pesquisador faça o cruzamento de suas conclusões, considerando que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. A abordagem desses dois métodos facilita para uma melhor interpretação dos dados, pois um complementa o outro, dessa maneira os dados adquiridos servirão como base para o resultado da pesquisa.

3 A Educação do Campo e o Ensino de Geografia

Sabe-se que nos últimos anos, inúmeras escolas do campo foram fechadas, isso acaba gerando preocupação para todos, pois as crianças e os jovens precisam se deslocar até a cidade para estudar, passando assim por inúmeras dificuldades, dentre elas o cansaço e a falta de transporte. O remanejamento desses alunos para a escola da cidade causam impactos negativos, pois eles terão que vivenciar uma realidade bem diferente da cultura do campo. Por isso, vem acontecendo a luta por políticas públicas que possam assegurar a educação do campo. De acordo com Caldart (2004, p. 23) “A Educação do Campo não cabe em uma



escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre porque: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo”.

A negação ao direito à escola fere os cidadãos do campo. É fundamental a permanência das escolas dentro do campo, para que os camponeses desenvolvam uma educação própria, que os alunos tenham orgulho de suas origens, e se desenvolva uma educação ligada às práticas sociais. Ao sair do campo os alunos necessitam se adaptar a culturas diferentes (CALDART, 2004). A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família. Dessa maneira, é na escola que eles se relacionam com outros sujeitos que vivenciam realidades opostas as suas, e essa relação gera o compartilhamento de diferentes saberes.

A maioria dos educadores não possui uma formação voltada para a educação do campo, as atividades praticadas em sala de aula se distanciam do cotidiano desses sujeitos e acaba afetando a própria aprendizagem. As escolas que atendem os alunos do campo necessitam de um projeto político pedagógico que atendam às necessidades, e reconheçam os valores, e saberes dessa população, desenvolva um currículo que considere a realidade que o sujeito vivencia no seu cotidiano. Segundo DI Lorenzo (2018, p.18). A demanda de educadores com formação específica para atuar nas escolas do campo ainda não foi atendida, pois existe um grande contingente desses profissionais atuando sem ter a compreensão do novo sentido atribuído à Educação do Campo.

A educação do campo está assegurada no Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 garante a política de educação do campo. No Art. 1º “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto” (MEC, 2010). Em seguida dispõe no Art.2º os princípios da Educação do Campo.

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos



direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo;

A Educação do Campo é um direito de todos os cidadãos, os sujeitos do campo merecem uma educação que seja pensada desde o seu lugar, considerando a identidade desse povo a partir da cultura, costumes e vivências. Assim, explica Caldart (2004, p. 18). “É preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito”.

Por isso se faz necessário repensar os currículos que são desenvolvidos em sala, os professores devem levar em consideração os valores individuais de cada um, e as metodologias que atendam às necessidades de cada aluno. Como evidencia DI Lorenzo (2018, p. 20).

Para que essa concepção de currículo se materialize o diálogo é o fundamento, o elo que possibilita a mediação entre os diferentes saberes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no tocante ao Ensino interdisciplinar com possibilidade de desenvolvimento e a valorização dos distintos saberes dos sujeitos do campo, com uma educação que se realize no campo e pelos seus sujeitos, pois possibilita que todos se sintam parte ativa do ato educativo.

A disciplina de Geografia possibilita aos professores contextualizar o conteúdo programático do currículo, com o conhecimento prévio dos alunos, cabe ao professor relacionar com o cotidiano dos sujeitos. A educação geográfica faz parte do componente curricular, e deve se pensar qual o papel do educador de Geografia? Pois o ensino de geografia influencia na construção da formação cidadã, desenvolvendo uma prática humana e social. O professor de Geografia, e os demais, necessitam refletir sobre o ensino-aprendizagem, elucidando inúmeros questionamentos tais como: pra que, pra quem, e qual significado tem esse conteúdo que é trabalhado em sala.



O ensino-aprendizagem só acontece se possuir conhecimento e autonomia, é importante que os professores tenham não só conhecimento do conteúdo geográfico, mas de outros conhecimentos. A Geografia ensinada na escola depende de como é ensinada, do profissional, depende de uma série de fatores; é uma disciplina que estuda o espaço geográfico do modo geral; tem a função de conscientizar e formar o cidadão como um ser capaz de conhecer sua realidade.

De acordo com Cavalcanti (2012), construir a geografia escolar e o conhecimento a partir da reflexão, promove a conscientização feita pelos professores, e alunos, visando constituir novas práticas de ensino, pois a escola é o espaço propício para a participação da sociedade. Para que a escola se torne um espaço formativo para professores é essencial que seja um espaço aberto para todos, porque o professor deve pensar na escala local, socializar e entender o que acontece na sociedade, pois o espaço geográfico é o resultado concreto da nossa vida.

A instituição escolar não é formada apenas por alunos, e professores, a escola tem a participação de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade na qual está inserida, a participação desses sujeitos acaba transformando o projeto educativo, principalmente nas escolas do campo (CALDART, 2004). A escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; preocupando com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

4 Resultados obtidos

A partir da oralidade e da aplicação do questionário aos alunos do 6º e 9º ano, e as professoras da disciplina de Geografia e Arte do turno vespertino da Escola Estadual Monsenhor João Milanês, buscou-se entender a realidade dos estudantes da escola, além de compreender o Ensino de Geografia destacando a educação do campo, desenvolvida na sala de aula com os alunos do campo e da cidade. O questionário aplicado às professoras tinha como base as perguntas voltadas para o currículo oficial e prescrito, o conhecimento prévio dos alunos e a realidade dos sujeitos.



Quadro 01: Informações obtidas com a aplicação de questionários

PERGUNTAS	ENTREVISTADO A	ENTREVISTADO B
Ao abordar o conteúdo em sala, considera o conhecimento prévio dos alunos?	“Introduzindo o assunto, fazendo perguntas, se já ouviu falar ou viu o conteúdo estudado, e às vezes faço uma atividade escrita, para que eles expressem o conhecimento prévio que possuem”.	“Primeiramente é ouvido os relatos orais, tendo este conhecimento, as atividades em sala busca um direcionamento para suas realidades como, desenhos”.
O currículo oficial que existe na escola atende às necessidades dos alunos que moram no campo, e os alunos da cidade?	“Sim, existe um esforço por parte da escola para atender essas duas realidades campo/cidade, porém precisamos de mais ações e recursos financeiros para um atendimento mais eficaz”.	“Sim, pois atende a realidades dos dois públicos presentes na escola e nós professores tentamos aprimorar mais o ensino que seja voltado para os alunos do campo/cidade”.
Ao trabalhar o conteúdo em sala considera que há distanciamento entre o currículo posto e o que é trabalhado no dia-a-dia?	“O currículo almeja um ensino que não condiz com a realidade da escola. A escola não disponibiliza de materiais básico como: xerox, pincel entre outros, também não temos espaços como auditórios, sala de vídeos e leitura”.	“Diversifico trazendo para a sala de aula textos relacionados aos conteúdos estudados”.
Na escola João Milanês os alunos possuem realidades diferentes?	“Sim os alunos do campo se mostram mais interessados com os estudos, já os alunos da cidade alguns são bem desinteressados, com repetências e indisciplina”.	“Os alunos se diferenciam pois, os do campo gostam mais de estudar, sabe-se que os da cidades são bons alunos, mas “alguns” demonstram nenhum interesse”.
O currículo prescrito e o desenvolvido consideram as culturas, os saberes e valores de todos os alunos de forma igual?	“O prescrito considera na sua forma a prática, eu procuro um tratamento igual para todos, levando em consideração os valores individuais de cada um”.	“Muitas vezes abordo algo de determinado grupo, que os demais colegas não tenham o conhecimento, criando um debate na sala para que todos participem”.

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2018.

Diante dos resultados obtidos, a partir da aplicação do questionário, percebe-se que os professores consideram o conhecimento prévio dos alunos, os valores, a cultura dos sujeitos do campo também é respeitada. O número de alunos da cidade é bem maior, mas em todas as turmas há alunos do campo. É perceptível vemos que o currículo oficial, posto na



escola, apresenta uma defasagem como explica a entrevistada A, pois faltam recursos financeiros, e espaço para o melhor trabalho dos professores com os alunos.

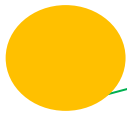
Mesmo sem recursos financeiros e bibliotecas as professoras tentam desenvolver um ensino de geografia analisando os diferentes saberes dos alunos. Considerando a identidade de cada criança e jovem, assim afirma Caldart (2004, p. 26) “As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização”.

Os resultados obtidos com a conversa oral e a aplicação do questionário com os alunos do 6º e 9º ano tiveram as respectivas respostas. Ao questionar sobre as dificuldades e enfrentadas pelos educandos do campo, os próprios protagonistas destacaram a “falta de transporte, a escola é distante de casa”. Sobre os desafios que enfrentam diariamente, elencaram o cansaço, devido ao fato de irem para a escola a pé sob um “sol quente”. Ao serem indagados sobre o ensino de Geografia afirmaram que gostam da disciplina, e que a professora sempre dialoga com eles, considerando o conhecimento destes, no momento da abordagem do conteúdo em sala. Portanto, conseguimos um bom resultado, as respostas supriram o objetivo desse trabalho que era conhecer a realidade dos sujeitos, e entender o currículo prescrito e desenvolvido em sala.

Conclusão

Todas as questões levantadas no corpo deste artigo foram abordadas voltadas para a educação do campo, o ensino de Geografia na Escola João Milanês, pensando na construção da identidade desses sujeitos que saem do seu lugar, em busca de uma educação de qualidade. Dessa maneira, fica claro que a escola precisa cumprir seu papel, que é ajudar no processo de humanização dos indivíduos, tratando-os de forma igualitária.

Por isso, é fundamental discutir o currículo oficial da escola, pois esta escola, na qual foi realizada a pesquisa, está localizada na cidade, mas atende alunos que são do campo. Com isso, se faz necessário pensar a formação dos alunos e dos educadores. O currículo escolar deve ser implementado, considerando as diversidades de sujeitos que estudam na escola, fortalecendo cada vez mais a origem, a memória e a cultura dessa população.



Referências

CALDART, R.S Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo In: MOLINA, M.C, JESUS, S M. S. A (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004. p. 10-31.

CAVALCANTI, L.S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP- Papyrus, 2012.

DI LORENZO, I.D.N. **O Ensino Interdisciplinar e a Educação do Campo na Formação Discente e Formação Continuada Docente em Geografia na EEEF Monsenhor João Milanês**. Projeto de Extensão (PROBEX). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 170p.



A UTILIZAÇÃO DA COMPOSIÇÃO QUÍMICA DA ALFAVACA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA VOLTADO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE USE OF CHEMICAL COMPOSITION OF ALFAVACA AS AN INSTRUMENT OF TEACHING ORGANIC CHEMISTRY BACK TO COUNTRYSIDE EDUCATION

Eloane Vilhena Pantoja da Costa³⁵
Danielle de Oliveira Rodrigues³⁶
Sebastião Gomes Silva³⁷

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo, demonstrar como podemos trabalhar em sala de aula utilizando a composição química do óleo essencial da alfavaca (*Ocimum campechianum*), como metodologia de ensino nas aulas de Química Orgânica. Para o embasamento textual nos norteamos por meio das pesquisas bibliográficas com os principais autores: Saviani, (2007); Adams, (2007); Brasil, (2000) e entre outros. O espécime *O. campechianum* foi coletado no município de Abaetetuba, Pará, em seguida foi seco (em estufa com ventilação a 35 °C) as partes aéreas da planta, posteriormente moídas e submetidas à hidrodestilação (HD) utilizando um sistema de vidro do tipo Clevenger e por fim injetada a um CG/EM da Thermo DSQ-II e identificados por comparação destes com amostras autênticas existentes nas bibliotecas do sistema de dados e da literatura (ADAMS, 2007). Nesse espécime de *O. campechianum* foram identificados 21 compostos orgânicos, os quais serão utilizados no ensino de Química Orgânica.

Palavras-chaves: Didática. Alfavaca. Recurso pedagógico.

ABSTRACT: This work aims to demonstrate how we can work in the classroom using the chemical composition of the essential oil of alfavaca (*Ocimum campechianum*), as teaching methodology in Organic Chemistry classes. For the textual basis we are guided by the bibliographical researches with the main authors: Saviani, (2007); Adams, (2007); Brazil, (2000) and others. The *O. campechianum* specimen was collected in the municipality of Abaetetuba, Pará, and the aerial parts of the plant were then dried (in a greenhouse with ventilation at 35 °C), then ground and subjected to hydrodistillation (HD) using a Clevenger type glass system and finally injected into a GC / MS of Thermo DSQ-II and identified by comparison of these with authentic samples in the data system and literature libraries (ADAMS, 2007). In this specimen of *O. campechianum*, 21 organic compounds were identified, which will be used in the teaching of Organic Chemistry.

Keywords: Didactics. Alfavaca. Pedagogical resource.

Introdução

O presente artigo vem abordar sobre o ensino de Química Orgânica a partir do *ocimum campechianum*, conhecida popularmente como alfavaca. Ela é uma planta de porte herbáceo,

³⁵Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: eloane30pantoja@gmail.com

³⁶Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: daniellerodrigues0628@gmail.com

³⁷Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: sebastiao@ufpa.br



(Figura 1) pertencente à família Lamiaceae, também conhecida como alfavaca de galinha e alfavaca do campo; é utilizado nas comunidades tradicionais no tratamento de reumatismo, paralisias, epilepsia e doenças mentais, tendo grande potencial industrial (FIGUEIREDO et al., 2018). O gênero *Ocimum* compreende ervas e arbustos que podem ser anuais ou perenes, nativas de regiões tropicais e subtropicais da Ásia, África e centro da América do Sul (PATON; HARLEY; HARLEY, 1999). As espécies que compõem esse gênero são comumente chamadas de alfavacas (ALBUQUERQUE; ANDRADE, 1998).

Figura 1: Árvore da alfavaca



Fonte: Dados de campo (2018).

Esta espécie é nativa e não endêmica do Brasil, ocorre na região Norte nos estados do Acre, Amazonas, Pará e Roraima, além das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul (HARLEY; FRANÇA; et al, 2014).

O importante é perceber que através de espécies vegetais do nosso município, podemos transformar as aulas de Química em aulas mais práticas e dinâmicas, assim como devemos ter um olhar especial para os cuidados do meio ambiente. Pois, no caso da alfavaca, pode-se trabalhar desde o tipo da espécie, o plantio, a colheita, o processo da extração de suas essências, suas devidas denominações até a formação de cadeias. O que poderia ser um assunto difícil, mas fazendo essa relação pode ser entendido com maior facilidade por todos.



Neste sentido, o currículo escolar é de suma importância para todo o desenvolvimento educacional, pois é ele que norteia os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, sendo que a metodologia de ensino é uma ferramenta onde o professor pode adaptar o conteúdo estabelecido, ensinando os alunos sem deixar de interagir com o meio social onde estes estão inseridos de forma que os mesmos possam entender melhor a partir da socialização. Deste modo

A educação do campo traz uma reflexão que reconhece o campo como um lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de um processo contínuo de formação dos sujeitos do campo em consonância com o currículo escolar (LUZZARDI; ALTENBURG; BEZERRA, 2010, p. 215).

Com base nos autores citados acima, podemos refletir um pouco sobre a educação do campo, onde nos ensina que devemos valorizar nossa cultura, nosso espaço social, não apenas como um lugar onde se reproduz o que nos é proposto pelo currículo, mas sim que tenhamos capacidade de produzir “pedagogia”, ou seja, que possamos ter autonomia de usarmos a dinâmica de adaptação do currículo no momento de nossas práticas docentes, sempre relacionando o contexto social onde os indivíduos estão inseridos. De acordo com o autor:

a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2007, p. 420).

Como podemos observar, nosso anseio aqui não é que haja uma mudança radical no currículo, mas sim que os educadores possam trabalhar em consonância, currículo e metodologia para que assim possamos tecer uma relação de ensino aprendizagem produtiva sem que aconteça a frustração do aluno em determinadas disciplinas. Segundo os PCNEM, devemos “tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (BRASIL, 2000, p. 75).

Podemos observar que a contextualização dos conteúdos curriculares é de suma importância para o desempenho desses indivíduos e em sua formação educacional. Neste sentido, este trabalho apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de Química Orgânica, numa perspectiva da educação no campo, onde se podem trabalhar vários tópicos. Este artigo



tem como objetivo principal demonstrar como podemos trabalhar em sala de aula utilizando a composição química do óleo essencial da alfavaca (*Ocimum campechianum*), uma planta existente nas comunidades tradicionais que pode ser utilizado como metodologia de ensino nas aulas de Química Orgânica.

Metodologia

O espécime *O. campechianum* foi coletado no município de Abaetetuba, Pará. As partes aéreas foram secas em estufa com ventilação (35°C), moídas e submetidas à hidrodestilação (HD) utilizando um sistema de vidro do tipo Clevenger mod. (Figura 2).

Figura 2. Sistema de vidro do tipo Clevenger modificado acoplado a sistema de refrigeração para manutenção da água de condensação entre 10-15° C.



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A composição química dos voláteis foi obtida por CG/EM em sistema Thermo DSQ-II. A identificação dos componentes químicos foi baseada no índice de retenção linear (IR) calculado em relação aos tempos de retenção de uma série homóloga de n-alcenos e no padrão de fragmentação observado nos espectros de massas, por comparação destes com amostras autênticas existentes nas bibliotecas do sistema de dados e da literatura (ADAMS, 2007). Posteriormente, as moléculas identificadas serão utilizadas como recurso didático pedagógico no ensino de Química Orgânica.

Resultados e Discussões



Nesse espécime de *O. campechianum* foram identificados 21 compostos orgânicos os quais serão objeto e ao mesmo tempo instrumento de estudo da Química Orgânica (tabela 1).

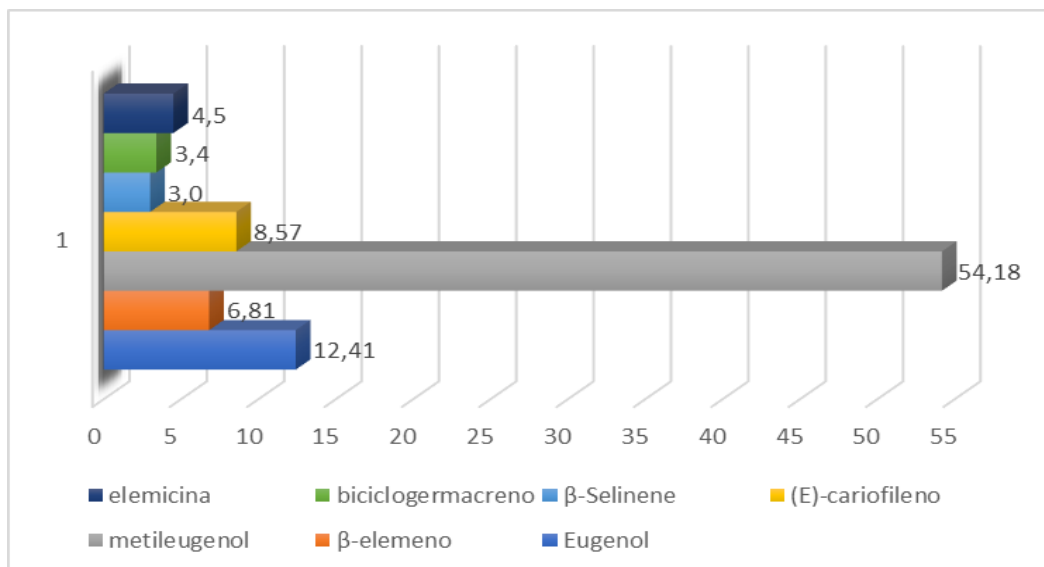
Tabela 1. Os constituintes que compõe o óleo essencial.

IR	Constituintes	%
1026	1,8-cineol	0,56
1095	Linalol	0,21
1140	neo-alloocimeno	0,09
1195	Metilchavicol	0,27
1335	δ -elemeno	1,52
1356	Eugenol	12,41
1389	β-elemeno	6,81
1403	metileugenol	54,18
1417	β-cariofileno	8,57
1434	γ -elemeno	0,74
1452	α -humuleno	2,05
1484	germacreno D	0,67
1489	β -Selinene	3
1500	biciclogermacreno	3,4
1522	δ -cadineno	0,09
1555	Elemicina	4,5
1577	Espatulanol	0,15
1582	óxido de cariofileno	0,26
1620	Dilapiol	0,07
1649	β -eudesmol	0,2
1658	neo-intermedeol	0,15

Fonte: Elaborado pelo autor (a), (2018).

Dentre os 21 compostos químicos detectados, destacam-se o metileugenol, eugenol, elemicina, β -cariofileno e β -elemeno (Gráfico1). Óleos essenciais contêm eugenol, metileugenol e elemicina são largamente utilizados pela indústria farmacêutica (YUNES et al, 2001). Os dados descritos abaixo são os resultados a partir da análise do óleo essencial *Ocimum campechianum*.

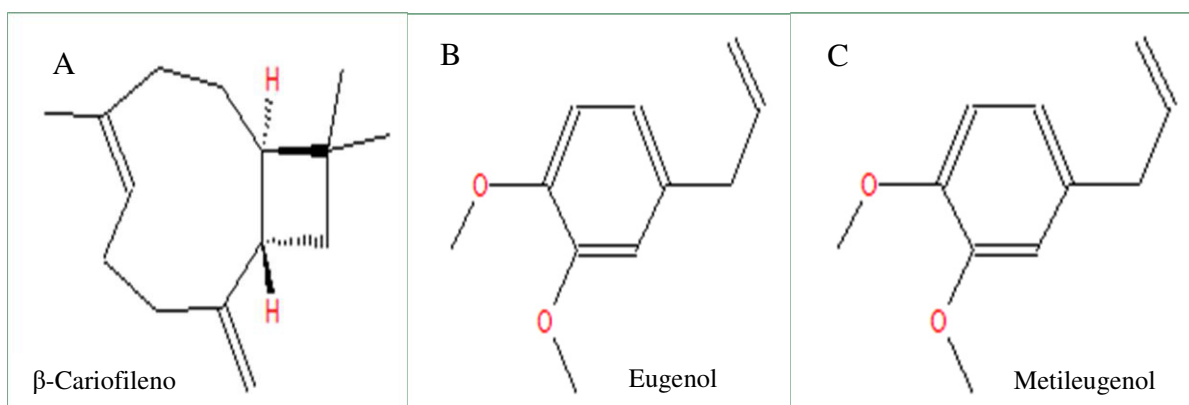
Gráfico 1. Sobre as principais composições químicas do *Ocimum campechianum*



Fonte: Elaborado pelo autor(a), (2018).

A partir da composição química, por exemplo, dos constituintes majoritários da alfavaca (*Ocimum campechianum*) (figura 3), vários tópicos da química orgânica podem ser ensinados tais como: classificação de carbono, classificação de cadeia, propriedades físicas dos compostos orgânicos, reconhecimento de nomenclatura de função orgânica, dentre outros. Desenvolver esse conhecimento a partir da teoria à prática entre os assuntos de Química Orgânica e o cotidiano dos alunos, segundo Castro (2000) é algo chamativo pois, o método de ensino deve orientá-los de maneira que os mesmos possam conseguir relacionar o que aprenderam com o âmbito social onde vivem.

Figura 3: Estrutura do componente químico.



Fonte: Literatura ADAMS (2007).

A Química é uma disciplina muito presente na nossa vida, mas infelizmente alguns educadores preocupam-se em enfatizar mais a parte teórica, como a memorização de



fórmulas, com isso muitas das vezes não abordam em sala de aula que a Química faz parte do dia-a-dia, isso acaba fazendo com que se crie um abismo entre a Química que se ensina daquela presente na realidade do aluno. Esse fator contribui para que a aprendizagem de alguns conteúdos torne-se um verdadeiro desafio, pois determinados assuntos são ensinados de maneira superficial e relapsa, principalmente através de muita teoria e pouca prática. (CARDOSO, 2000).

O conhecimento precisa ser inovado a partir do convívio com a realidade, assim o aluno poderá conhecer a composição química de um vegetal, por exemplo, que é manipulado pela sua família, isso contribuirá com seu processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Como podemos observar, a adaptação do currículo é de fundamental importância, pois quando se tem essa flexibilidade pode-se trabalhar com diferentes metodologias, tal como a proposta abordada neste trabalho, que teve em vista valorizar a cultura local e o contexto social vivido nas comunidades tradicionais, proporcionando uma relação saudável entre os conhecimentos empíricos e os científicos, para que ocorra de fato o processo de ensino e aprendizagem.

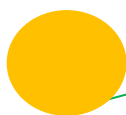
O professor precisa realizar essa dinâmica e fazer o resgate dos conhecimentos da cultura local, sempre contextualizando e usando as mais variadas metodologias de ensino; ao fazer tais adaptações, necessárias, da proposta curricular à realidade do aluno, espera-se que as aulas de Química Orgânica não sejam somente um mero repasse de conteúdo, mas sim descobertas de novos aprendizados e consiga despertar no aluno o querer aprender mais.

Deste modo, contextualizando o ensino com a realidade para que possam entender que ambos são relevantes e fazem parte de nossas vidas para que assim o docente consiga despertar nos educandos um maior interesse pelo conteúdo de Química Orgânica.

Referências

ADAMS, R. P. **Identification of Essential Oil Components by Gas Chromatography/Mass Spectrometry**. 4 ed. Carol Stream, Illinois: Allured Publishing Corporation, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.



CARDOSO, P.S; COLINVAUX, D. Explorando a motivação para estudar química. **Química Nova**, Ijuí, v. 23, n. 2, p. 401-404, 2000.

CASTRO, E. N. F. et al., Química na sociedade: projeto de ensino de química em um contexto social. **Revista da EAMPL**, Brasília, n. 20, 2000.

FIGUEIREDO et al., Seasonal Study of Methyleugenol Chemotype of *Ocimum campechianum* Essential Oil and Its Fungicidal and Antioxidant Activities. **Revista Natural Product Communications**, Westerville, v. 13, n.0, p. 1-2 , April, 2018.

HARLEY, R. et al. Lista de Espécies da Flora do Brasil. **Flora do Brasil**, 2014. Disponível em: <<http://www.floradobrasil.jbrj.gov.br/jabot/floradobrasil/FB17915>>. Acesso em: 20 outubro 2018.

LUZZARDI, R.; ALTEMBURG, S. N.; BEZERRA, A. J. A. Refletindo nos territórios dos currículos escolares da educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.214-229, jul./ dez. 2010.

PATON, A.; HARLEY, M. R.; HARLEY, M. M. *Ocimum*: an overview of classification and relationships. In: HILTUNEN, R.; HOLM, Y. (Orgs.). **Basil the genus *Ocimum***. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1999. p. 1-38.

SAVIANI, N. Escola, conhecimento científico e formação humana. Elementos para a discussão do currículo da educação básica. In: _____. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea, p. 112.).

YUNES, R. A.; PEDROSA, R. C.; CECHINEL FILHO, V. Fármacos e fitoterápicos: a necessidade do desenvolvimento da indústria de fitoterápicos e fitofármacos no Brasil. **Química Nova**. Ijuí, vol. 24, n.1, p. 147-152, 2001.



O PAPEL DAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR ALDENIRA NUNES

COLLEGIATE INSTANCES FUNCTION IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS IN THE ALDENIRA NUNES SCHOOL COMMUNITY

Paulo Henrique Sousa Santos³⁸
Mônica Núbia Albuquerque Dias³⁹

RESUMO: O presente trabalho teve como problema de pesquisa: Qual a contribuição das Instâncias Colegiadas no processo de formação dos alunos em uma escola do campo? Nosso objetivo geral: analisar as contribuições que as instâncias colegiadas trazem na formação de estudantes de uma escola do campo e como objetivos específicos: verificar quais instâncias colegiadas foram legalmente efetivadas na referida escola; descrever a materialização das instâncias colegiada e suas contribuições para formação dos alunos e analisar como acontece na prática o processo de formação dos alunos. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Na coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada e observações. Na compreensão dos dados coletados utilizamos a análise do conteúdo. Nos fundamentamos em Arroyo (2003; 2010), Freire (1983), Paro (2017), Veiga (1995; 1998). Os resultados apontaram que as instâncias existentes na escola não contribuem para a formação do aluno enquanto sujeitos críticos e organizados em seu coletivo.

Palavras-chave: Instâncias colegiadas. Formação. Participação dos sujeitos.

ABSTRACT: This study worked about the research problem: What contribution of collegiate instances in the process of formation of students in the country school? The mean objective: to analyze the contributions collegiate instances get to the formation of students in a country school and specific objectives are: to check what collegiate instances had been worked by the law in that school; to describe the realization of collegiate instances and its contributions to students formation and to analyze the way that formation students process truly happen. We worked with a descriptive qualitative research. In the data collection we used the semi-structured interview and observations. In the understanding of the collected data we use content analysis. Theoretical background Arroyo (2003; 2010), Freire (1983), Paro (2017), Veiga (1995; 1998). The results showed that there to be collegiate instances in the Aldenira Nunes school and the present instances doesn't contribute to the students formation to became a critic subject and organized in groups.

Keywords: Collegiate instances. Formation. Persons participation.

1 Introdução

A educação é sem dúvida uma chave para a abertura de horizontes que permite ao sujeito por meio da leitura e reflexão da realidade, fazer questionamentos e buscar compreender os fatos e acontecimentos que cotidianamente lhes rodeiam. Promover a participação dos sujeitos que fazem uma escola no processo de construção participativa de

³⁸ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano, Piauí, Brasil. phcptsantos@hotmail.com

³⁹ Universidade Federal do Piauí, (UFPI), Floriano, Piauí, Brasil. monicanubiaufpi@gmail.com



políticas educacionais e sociais, pode se traduzir em possibilidades de transformações significativas e benéficas para esse sujeito e para a sociedade.

Freire (1983), ao enfatizar que a educação sistemática tem como objetivo desenvolver a consciência crítica e superar a ideologia da opressão, sinaliza para a participação da comunidade escolar no processo de construção de uma escola democrática e transformadora de realidades. Nesse sentido, a ideia do autor perpassa de alguma forma pelas instâncias colegiadas constituídas dentro da escola, uma vez que as mesmas foram criadas legalmente com a intenção de garantir uma gestão democrática dos processos educativos, com o propósito de alcançar dentre outros objetivos, a formação do sujeito consciente e crítico.

Com relação a escola democrática, a participação da comunidade é essencial, conforme assegurada nos artigos 12 a 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, quando reafirma a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares e a relevância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, acentuando a importância da articulação com “as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” – Art. 12, item VI (BRASIL, 1996).

Considerando o exposto, algumas indagações surgiram: Como ocorre o processo de construção coletiva em uma comunidade escolar? Que instâncias colegiadas funcionam efetivamente dentro da escola? Que importância o processo de formação participativa tem para os alunos? Convém ressaltar que chamamos de instâncias colegiadas, órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e consequentemente a legitimidade, como: o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil.

Assim, o presente trabalho de pesquisa teve por finalidade discorrer sobre as instâncias colegiadas no processo de formação dos alunos em uma escola do campo no município de Floriano/PI. A escolha pela temática justifica-se por ser aluno da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e em ocasião da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório, realizado em uma escola do campo, pude observar alguns enfrentamentos com relação à compreensão dos alunos quanto a sua organização e participação na escola.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que norteou o referido trabalho foi: Qual a contribuição das Instâncias Colegiadas no processo de formação dos alunos em uma escola do campo? Nosso objetivo geral: analisar as contribuições que as instâncias colegiadas trazem na formação de estudantes de uma escola do campo e como objetivos específicos: verificar quais



instâncias colegiadas foram legalmente efetivadas na referida escola; descrever a materialização das instâncias colegiadas e suas contribuições para formação dos alunos e analisar como acontece na prática o processo de formação dos alunos.

Como metodologia, trabalhamos com a abordagem qualitativa do tipo descritiva. Na coleta dos dados nos utilizamos da entrevista semiestruturada, análises de documentos como atas, livros de registros e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Para dar conta das análises dos dados nos apropriamos da análise do conteúdo de Bardin (1977). Teoricamente nos norteamos em Arroyo (2003; 2010), Freire (1983), Paro (2017), Veiga (1995; 1998) e outros.

Cientes da relevância das discussões sobre a temática, convém afirmarmos que as instâncias colegiadas são de suma importância para o processo de construção coletiva de uma educação democrática e conseqüentemente mais enraizada com a realidade e os interesses da comunidade escolar local. Lembramos ainda que a formação aqui discutida refere-se àquela vivenciada em espaços coletivos fora da sala de aula, a exemplo, as instâncias colegiadas.

2 Mecanismos de construção de uma educação democrática e participativa nas escolas

As discussões que seguem objetivam dialogar sobre os mecanismos de construção coletiva considerando a importância das instâncias colegiadas para possibilitar processos de transformação da realidade nas escolas. As discussões têm como norte a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu os princípios da educação no Brasil como: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática (BRASIL, 1988). Nos norteamos ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que regulamenta as diretrizes gerais nos estabelecimentos de ensino assegurando as discussões sobre a gestão participativa e democrática nas escolas (BRASIL, 1996).

Para iniciarmos as discussões, elencamos as instâncias dentro da escola, destacamos o Conselho Escolar, instância representativa de natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora, órgão máximo, formado por toda comunidade escolar, o mesmo efetivou-se a partir da criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com a portaria ministerial 2.896/04 (BRASIL, 2004). Outra instância colegiada é o Conselho de Classe. Segundo Veiga (1995), esse muitas vezes é compreendido e utilizado equivocadamente, incorrendo em sua função, diversas contradições, pois existe uma preocupação especial com relação às notas e resultados quantitativos e a tomada de decisões a respeito de resultados negativos, sobretudo relacionado a reprovações, tornando a referida



instância ineficiente e descumprindo o seu verdadeiro papel, que na prática deve atuar como suporte e definidor de alternativas em busca de resultados satisfatórios, voltados principalmente para o bom desempenho e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (VEIGA, 1995).

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF, que se traduz num espaço onde a família tem a oportunidade de participar efetivamente da escola, tem por objetivo promover a integração entre escola e comunidade, por ser pessoa jurídica é um órgão de representação de pais, mestres e funcionários dentro da escola e deve acompanhar e verificar se a proposta pedagógica da escola está adequada, tendo como função propor sugestões de melhorias em todos os aspectos (pedagógicos, administrativos, social...). Sem fins lucrativos, a APMF não tem caráter religioso, partidário, político ou racial. Para Veiga (1998), a APMF configura-se enquanto instância que promove a democracia dentro do espaço escolar, vai além das participações em festinhas na escola e reuniões improdutivas.

Sobre o Grêmio Estudantil, considera-se uma instância relevante de representação dos estudantes, sendo que a lei 7.398/85 estabeleceu a organização e funcionamento. Este configura-se enquanto órgão de representação discente e sem fins lucrativos. Por meio do Grêmio, os estudantes podem se organizar e preparar suas pautas reivindicatórias, além de utilizar como instrumento de promoção de eventos festivos informativos e, sobretudo, formativos. Por meio desse importante instrumento, os estudantes podem desenvolver ações que contribuirão para adquirirem leitura crítica da realidade e o fortalecimento dos mesmos na luta por uma escola que lhes proporcione melhores condições e ensino de melhor qualidade. Aprender sobre a importância do cumprimento dos deveres e lutar pela garantia de seus direitos, contribuirá para torná-los cidadãos autênticos e colaboradores de uma sociedade mais justa e democrática (VEIGA, 1998).

No tocante à legislação relacionada às instâncias colegiadas nas escolas no Estado do Piauí, o Decreto Lei Nº 5.101 de 23 de novembro de 1999, que instituiu a criação do Conselho Estadual de Educação, estabelece no Art. 10, que o ensino público na educação básica observará normas de gestão de registro democrático, conforme os princípios de participação envolvendo toda comunidade escolar, autonomia administrativa entre outros. Dessa forma, tendo o Conselho Estadual de Educação competências normativa, consultiva e deliberativa, proporciona aos municípios condições por meio das diretrizes para que usem de sua autonomia para organização da educação de acordo com as suas realidades (PIAUI, 1999).



O Decreto Lei nº 12.928, de 10/12/2007, estabelece em seu Art. 1º, que fica constituído o Conselho Escolar junto a cada estabelecimento de ensino da Rede Pública Estadual. No § 1º do mesmo artigo, define o seu papel, já no Art.2º, § 1º do Decreto, enfatiza que os diferentes níveis e modalidades de ensino têm representações garantida nos Conselhos Escolares, através de pelo menos um professor e um aluno. O decreto estabelece ainda o processo de composição dos Conselhos Escolares, a obrigatoriedade de garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar e a paridade entre os segmentos internos e os externos (PIAUI, 2007).

O funcionamento das instâncias colegiadas dentro da escola, seguindo os preceitos e as bases legais nos quais foram instituídas, acarretam grandes possibilidades em favorecer uma perspectiva verdadeiramente democrática e participativa. Dessa forma, para gerar a expectativa de uma escola com intencionalidade de atender os anseios, especialmente para o povo do campo, faz-se necessário fomentar os espaços de construção coletiva com melhores condições físicas e sociais, possibilitando assim uma participação popular mais efetiva e conseqüentemente, promovendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo. Uma escola possível para o povo tem de começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras, é preciso compreender que papel desenvolve os sujeitos de uma escola e aqui destacamos uma escola do campo, na construção das condições que irão de encontro com a democratização da escola e com o desenvolvimento do sujeito, visando o pleno exercício de sua cidadania, ou seja, no cumprimento dos seus deveres e na garantia dos seus direitos (ARROYO, 2010).

3 Metodologia

Nosso percurso metodológico nos direcionou pela abordagem qualitativa do tipo descritiva. A pesquisa qualitativa nos leva a compreendermos os significados que envolvem motivos, crenças, valores dos sujeitos, não nos preocupando com números quantitativos, mas com o processo das relações entre os sujeitos pesquisados em seus espaços (MINAYO, 2014). A escolha pelo tipo de pesquisa descritiva ocorreu pelo fato desta caracterizar-se por descrever os fenômenos estudados nos mantendo focado nos detalhes que envolvem os fatos (GIL, 2008).

3.1 Sobre o *locus* e os sujeitos da pesquisa



A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, localizada na zona rural, distante 15 Km da sede do município de Floriano/PI. Na referida escola funcionam turmas do ensino fundamental pela manhã, turmas de ensino médio à tarde e turmas de Educação de Jovens e Adultos à noite. Vale destacar que essa escola acolhe estudantes de diversas comunidades da região e que mesmo sendo referência para essas comunidades, possui uma estrutura física com muitas limitações, principalmente no tocante ao tamanho reduzido das salas e pela ausência de uma sala para os professores.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, entrevistamos sete colaboradores, cujo critério foi a disponibilização em contribuir conosco. Os entrevistados foram: a gestora da escola, dois professores de polivalência que ministram aulas para turmas do ensino médio; dois pais que vivem realidades distintas quanto à situação geográfica, um morando próximo da escola e outro em comunidade vizinha, portanto, mais distante; e três estudantes de turmas do ensino médio (primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente). Denominamos os sujeitos por: gestora; professores (A e B); pais (C e D) e discentes (E, F, G).

Na coleta dos dados da pesquisa, nos utilizamos da entrevista semiestruturada e análises de documentos como atas, livros de registros e o Projeto Político-Pedagógico da escola, tais técnicas nos possibilitou obter elementos significativos que colaboram para montarmos um banco de dados que nos permitiu melhor entendimento nas discussões dos resultados (GIL, 2008).

Para dar conta das análises dos dados nos apropriamos da análise de conteúdo de Bardin (1977), a técnica nos permite analisar os conteúdos coletados por meio da organização de categorias encontradas na própria fala dos sujeitos pesquisados.

4 Análise dos dados

As discussões que seguem são oriundas dos dados coletados nas entrevistas, análises e leituras de alguns documentos da escola. Para realizarmos as discussões organizamos as mesmas em três categorias: 1) Instâncias colegiadas na escola; 2) O papel das Instâncias colegiadas e 3) Contribuições das vivências coletivas no processo de formação dos alunos. Para dinamizar o diálogo, foram elaboradas questões direcionadas e relacionadas ao conhecimento dos sujeitos sobre as instâncias colegiadas; papel e importância dessas



instâncias para a escola e para a comunidade e ainda sobre projetos de formação e participação desses sujeitos no processo de democratização da escola.

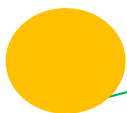
4.1 Instâncias colegiadas na escola

Nosso objetivo nessa categoria foi verificar a existência das instâncias, como foram implantadas e o que os documentos da escola sinalizam para a existência das mesmas.

A fala dos sujeitos revelou que: a) a gestora foi objetiva em afirmar a existência na escola do Conselho Escolar e do conselho de Classes. Quanto ao funcionamento dos referidos conselhos disse funcionar de maneira satisfatória, não sinalizando em sua fala a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil; os professores A e B alegaram que estavam na escola a pouco tempo e que por esse motivo não tinham clareza de quais instâncias colegiadas de fato existem na escola, destacaram ainda que participam das reuniões, no entanto quando convocados, na fala, foi perceptível a participação efetiva apenas no Conselho de classe; os pais C e D manifestaram total desconhecimento das instâncias colegiadas. O pai “C” disse que sempre participa das reuniões da escola e o pai “D” também participa, porém, por morar distante da escola, nem sempre pode estar presente; quanto aos discentes “E e F”, mencionaram ter conhecimento apenas do Conselho escolar; Já o discente “G”, disse não ter conhecimento da existência dessas instâncias, embora ambos participem de algumas reuniões convocadas pela direção. Portanto, ficou evidente que não compreendem bem os motivos dessa participação.

A reciprocidade das relações entre os sujeitos que fazem a escola torna-se um elemento importante para a perspectiva da construção de um processo de formação e como consequência, o despertar do protagonismo desse sujeito (PARO, 2001).

Pudemos perceber que o Conselho escolar e o Conselho de classe funcionam na escola, porém de forma lacunar, isso se explica pelo fato das instâncias existentes terem sido criadas pela Secretaria de Educação, não sendo um constructo coletivo, daí os envolvidos não compreenderem ou não terem conhecimento das mesmas. Verificamos a não existência da Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Observamos ainda que a documentação da escola sinaliza para existência de todas as instâncias, nos levando a refletir sobre a fragilidade dos sujeitos no tocante à lacuna existente entre os pares, comprometendo sobretudo a formação do aluno consciente e articulado quanto a seu papel na escola e na sociedade.



Sobre registros referentes à instituição e legalização dessas instâncias, a gestora afirmou haver a lavratura de atas com posterior registro em cartório, informação confirmada com a amostragem de livros de registros e pastas com documentação com autenticação cartorial.

4.2 O papel das instâncias colegiadas

Nessa segunda categoria o objetivo foi compreender o papel das instancias existentes na visão dos entrevistados, bem como discutir a periodicidade em que ocorrem as reuniões dos conselhos existentes.

Para a gestora, o papel do Conselho Escolar é cuidar de maneira democrática da parte administrativa e funcional da escola, como missão principal, discutir e administrar os projetos e a questão financeira, enquanto o conselho de classes deve se preocupar sobretudo com as questões que dizem respeito ao desenvolvimento dos estudantes na sala de aula, em diálogo contínuo com pais, professores e os próprios estudantes, principalmente com relação ao desempenho dos alunos baseados pelas notas. Quanto à periodicidade, a gestora afirmou que as reuniões dos conselhos ocorrem três vezes ao ano ou de acordo com a demanda da escola. Afirma ainda que considera a participação satisfatória dos representantes (docentes, discentes e de pais).

Com relação aos pais “A e B”, nas discussões anteriores já sinalizavam não ter conhecimento das instâncias, contudo participam das reuniões quando convocados, relataram ainda que as reuniões e encontros ocorrem geralmente três vezes ao ano. Quanto aos professores “C e D”, os dois entendem que o papel dos conselhos existentes na escola é discutir em reuniões questões de interesse da escola e dos estudantes e que as mesmas ocorrem. Entretanto, os mesmos não diferenciam Conselho Escolar de Conselho de classe e disseram não lembrar em que periodicidade as referidas reuniões ocorrem.

Os discentes entrevistados “E, F e G”, a exemplo dos pais e professores, relataram ter conhecimento da realização das reuniões e encontros, até participam, porém, não souberam especificar quanto à periodicidade das mesmas e nem a clareza do papel das instâncias existentes. O aluno “F” destacou que a participação nas reuniões e encontros acontecem sempre que são convidados ou convocados e colaboram com a presença em vista de melhoria da escola. O aluno “E” enfatizou que essa participação é importante para tomada de consciência sobre os cuidados, o zelo que todos devem ter com a escola e que isso pode



contribuir para o processo de aprendizado, em vista de possibilitar um futuro com mais oportunidades.

Consideramos aqui a importância da criação do Conselho Escolar e do Conselho de Classes, a preocupação da gestão com a participação dos sujeitos que fazem a escola e ainda os cuidados da gestão com os registros e legalização da documentação da escola. Por outro lado, a pesquisa aponta que não há por parte dos sujeitos envolvidos, até mesmo da gestão da escola, clareza e consistência quanto ao papel, a importância e o funcionamento na prática das instâncias colegiadas, comprometendo a formação e o desenvolvimento dos alunos enquanto sujeitos críticos capazes de contribuir no processo de democratização da escola, como afirma Arroyo (2003), ao colocar que a escola surge como forma de incentivar a capacidade dos sujeitos de se organizarem enquanto coletivos, tornando-se assim, sujeitos políticos de sua própria história.

A partir do contexto, verifica-se que a existência de instâncias colegiadas como o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, mesmo com lacunas, representa uma conquista importante para a comunidade escolar, pois, se traduz em mecanismos com possibilidades de intervenção dos sujeitos interessados, enquanto que a inexistência de instâncias como a Associação de Pais e Mestre e, principalmente do Grêmio Estudantil, representam prejuízos, principalmente para os alunos.

4.3 Contribuições das vivências coletivas no processo de formação dos alunos

Na presente categoria discutiremos as contribuições que as vivências em espaços colegiados trazem para formação dos alunos, dentro da escola. Convém ressaltar que na entrevista foi observado que na fala dos pais e dos professores não foi possível direcionamento para as discussões sobre vivências em coletivos dentro da escola, uma vez que os mesmos sinalizaram para o desconhecimento dessas vivências.

Nesse sentido, nos reportamos a Cortella (1998, p. 130), ao indagar “Qual o sentido social do que fazemos?”, o autor responde que sem compreensão política a finalidade do trabalho pedagógico compromete a relação do entendimento entre sociedade e escola, logo, o professor assume uma neutralidade no tocante as discussões sobre espaços colegiados, por outro lado, os pais entrevistados relataram não só um desconhecimento sobre espaços de formação coletiva dentro da escola, mas também fora dos espaços escolares, deixando assim, tanto os pais quanto os professores de perceberem tais contribuições. Lembrando que os



entrevistados também são frutos da falta de experiências em coletivos, legitimando a fragilidade em possíveis contribuições positivas para o processo de desenvolvimento de formação dos alunos.

Ao ser indagada sobre o processo de formação dos alunos por meio das instâncias, em sua fala a gestora destacou dois tipos de formação: capacitação on-line no ato da criação e renovação dos conselhos e a existência do projeto de incentivo à leitura, que acontece a partir de produção de autores que despertam o pensamento crítico como Paulo Freire e na linha da poesia e de eventos culturais autores como Jorge Amado, Castro Alves, dentre outros. Uma das funções da gestão dentro da escola é gerenciar o pedagógico e o administrativo, na fala da gestora isso se consolida, nos levando a chamar Paro (2001), quando coloca que o diretor responde pelo bom funcionamento da escola e nesse espaço devem-se produzir meios de formar sujeitos para cidadania e a ter criticidade. Entretanto, observamos uma preocupação por parte da gestora em dar conta dos aspectos mais formais no processo de formação dos sujeitos pertencente à escola, levando-nos a perceber a lacuna na produção de conhecimentos em espaços como, por exemplo, Grêmios Estudantil, espaço de voz e articulação dos alunos com seus pares e a sociedade.

Na fala dos estudantes, percebemos que as respostas foram semelhantes, todos afirmaram considerar importante esses espaços de formação e que participam com motivação e dedicação, quando convocados, porém não conseguiram explicar os motivos. Percebemos que na fala dos alunos ficou claro que entendem que se trata de oportunidades que são significativas para despertar o seu protagonismo como sujeitos pertencentes à escola e à comunidade, porém desconhecem que enquanto alunos têm direitos a espaços coletivos com seus pares. Paro (2001) entende que é função da escola permitir e propor a formação dos Grêmios Estudantis e que é nesse momento de participação que os jovens apreendem em situação de liberdade, respeito ao próximo e se vê como sujeito de direitos.

Considerando o exposto, o processo de formação dos alunos por meio das instâncias colegiadas na escola pesquisada, pudemos perceber que se configuram apenas pelo Conselho Escolar, embora a gestora tenha destacado como positivo as iniciativas de projetos em parceria principalmente com as universidades, estes não se consolidaram do nosso ponto de vista enquanto contribuição de formação para os alunos por meio das instâncias colegiadas da escola. Quanto à formação direcionada para os participantes dos conselhos existentes, percebem-se muitas limitações, sendo reduzida a momentos de renovação de mandatos dos componentes dessas instâncias.



Sobre a formação voltada para os estudantes, os projetos de leitura e de valorização da cultura sem dúvida são importantes, no entanto, não percebemos uma preocupação maior ou qualquer sinal de planejamento em vista de uma formação voltada para refletir criticamente questões como a realidade da escola e da comunidade, sobre a sua própria identidade como sujeito desse contexto e ainda do seu protagonismo para o exercício da cidadania, uma manifestação dessa realidade é a ausência do Grêmio estudantil, que existindo, contribuiria de forma significativa para o processo de mobilização dos estudantes, organizando suas pautas reivindicatórias que pudessem atender seus anseios e necessidades, principalmente com relação a sua formação crítica, despertando-os para o exercício da cidadania.

5 Conclusão

Em nossas discussões, contemplamos analisar as contribuições que as instâncias colegiadas trazem na formação de estudantes de uma escola do campo. Discutir essa temática foi relevante por se tratar da nossa realidade local e ainda por despertar os sujeitos da escola com relação ao processo de democratização como elemento significativo para a escola e para a comunidade.

Nesse sentido, destacamos os elementos importantes no processo de gestão e democratização da escola, como a realização de reuniões periódicas com a participação dos diversos sujeitos da comunidade escolar, o trabalho de parceria com as universidades na realização de atividades e eventos que favorecem a formação, principalmente dos estudantes, a manifestação de boa vontade dos sujeitos que fazem a escola, na luta pela melhoria do ensino e pelo melhor desenvolvimento da escola. Todavia, com relação às instâncias colegiadas e o processo de formação dos estudantes nos espaços colegiados, percebeu-se muitas lacunas e limitações ainda existentes, como a inexistência de instâncias colegiadas importantes como a Associação de Pais e Mestre e o Grêmio Estudantil e a ausência de um processo de formação que não seja apenas sistemático, dentro da sala de aula ou por meio de disciplinas, mas que contribua para o processo de desenvolvimento do sujeito crítico.

Concluimos compreendendo que existe uma necessidade de realização de um processo de formação em espaços colegiados para os sujeitos envolvidos na escola, em especial os estudantes que vise melhorar a compreensão quanto ao papel e a importância das instâncias colegiadas para a democratização da escola, alunos, pais e professores, toda equipe.



Compreendemos ainda ser relevante a continuidade de novas pesquisas sobre a temática, aprofundando as discussões e apontando caminhos para o fortalecimento dos mecanismos de construção coletiva objetivando a melhoria da qualidade do ensino e o despertar da cidadania dos sujeitos da comunidade escolar como um todo.

Referências

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, M. G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.398**, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. v. 20. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 2.896/2004**. Cria, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIALMEC2896_2004.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

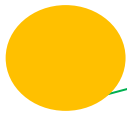
CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2014.

PIAUI. **Decreto nº 12.928, 10 de dezembro de 2007**. Constituí o Conselho Escolar junto a cada estabelecimento de ensino da rede pública estadual. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13327>>. Acesso em: 06 nov. 2018.



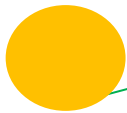
PIAUÍ. **Decreto Lei Nº 5.101 de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.ceepi.pro.br/>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

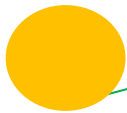
PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.



Eixo Temático II. Políticas públicas no contexto da Educação do Campo



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PRONACAMPO

PUBLIC POLICIES OF COUNTRYSIDE EDUCATION: REFLECTIONS ON PRONACAMPO

Pedro Clei Sanches Macedo⁴⁰
Guilherme Goretto Rodrigues⁴¹

RESUMO: Este trabalho apresenta reflexões das políticas públicas de Educação do Campo a partir do estudo do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, indicando os principais aspectos do programa e suas intenções para a formação dos sujeitos do campo. Destacamos a importância das políticas públicas construída com os povos do campo a partir da mobilização das organizações e dos movimentos sociais como protagonistas na luta pela terra e por igualdades de condições no acesso a educação pública. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica e documental, tendo entre as fontes, artigos, legislações, portarias e decretos, assim como, alguns referenciais sobre educação do campo no Brasil. Como resultado deste estudo, pretendemos reforçar a disputa hegemônica em torno dessas políticas, sobretudo, entre Estado, movimentos sociais populares e agronegócio, e os desafios em curso para os movimentos sociais camponeses, nas suas organizações coletivas e no encaminhamento de suas demandas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Pronacampo.

ABSTRACT: This work presents reflections of the public policies of Countryside Education based on the study of the National Program of Rural Education - PRONACAMPO, indicating the main aspects of the program and its intentions for the training of the subjects of the rural. We emphasize the importance of public policies built with the peoples of the countryside from the mobilization of organizations and social movements as protagonists in the struggle for land and equal conditions of access to public education. It is a research of qualitative approach, based on bibliographical and documentary research, having among the sources, articles, legislations, ordinances and decrees, as well as, some references on education of the field in Brazil. As a result of this study, we intend to reinforce the hegemonic dispute around these policies, especially between the State, popular social movements and agribusiness, and the ongoing challenges for peasant social movements, in their collective organizations and in the direction of their demands.

Keywords: Public Policy. Countryside Education. Pronacampo

1 Introdução

Este trabalho tem o intuito de promover uma reflexão a respeito das políticas públicas de Educação do Campo, reconhecendo a importância de se instituir uma política nacional que dialogue com os sujeitos do campo e com a escola para a construção de projetos

⁴⁰ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pedroclei@hotmail.com

⁴¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: guilhermegoretto.geografia@gmail.com



político-pedagógicos emancipadores, que considerem suas histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social.

Nas últimas décadas os movimentos sociais articulados com outras entidades do campo, vêm pressionando o Estado e as diversas esferas da administração pública a assumir a sua responsabilidade no dever de garantir a escola pública como direito social e humano, além dos profissionais, recursos e políticas educativas que considerem as especificidades da Educação do Campo. É neste contexto de exclusão dos povos do campo, e ao mesmo tempo um espaço de lutas e contradições, que se fortalece o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, iniciado ainda na década de 1990, com o objetivo de garantir os direitos educativos dos sujeitos do campo, sendo um marco para um conjunto de reflexões sociais.

Para Molina (2008, p. 27), lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, isto é, lutar para que a educação não se transforme em mercadoria, garantindo a oferta desse direito a todos, considerando os princípios da Constituição Federal. Portanto, é compreender a concepção de Educação do Campo dentro de uma abordagem histórica traçadas pelos movimentos sociais no processo de luta e resistência e por políticas públicas governamentais específicas aos povos do campo.

Neste sentido, propomos apresentar reflexões acerca das políticas públicas em educação do campo a partir do estudo do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012 pelo governo federal e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, para dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Prefeituras Municipais, na implementação da política de educação do campo, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica e documental, tendo entre as fontes, artigos, manuais, legislações, portarias e decretos, com o propósito de analisar as contribuições das políticas públicas no contexto da educação do campo, com destaque ao Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), indicando assim, os principais aspectos do programa e suas intenções para a formação dos sujeitos do campo.



A luta pela hegemonia em torno das políticas públicas do campo no país é marcada por embates entre a classe dominante e a classe trabalhadora camponesa. É neste contexto que iremos analisar o processo de disputa hegemônica na implementação do PRONACAMPO voltado para a formação educacional dos sujeitos do campo, que busca atender a interesses de grupos antagônicos no campo brasileiro. Enquanto processo de resistência ao projeto hegemônico da classe dominante, destacamos a importância de se construir políticas públicas de educação do campo com a participação dos educadores/educadoras e das organizações e dos movimentos sociais como protagonistas na luta pela terra e por igualdades de condições de acesso a educação pública.

2 A construção das políticas públicas de Educação do Campo no contexto contemporâneo

Ao analisarmos as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, é importante que esta reflexão tome como pressuposto a relação entre Estado e Sociedade – recortada a política a ser focalizada – quase sempre marcada pela preponderância do primeiro sobre a segunda. O processo de disputa hegemônica no campo das políticas públicas no meio rural no Brasil se intensificou nas últimas décadas. No modelo de sociedade capitalista, a articulação de posições políticas e ideológicas no seio da sociedade civil foi marcada historicamente pela preponderância do Estado sobre a Sociedade. Nesse viés, o Estado apresenta-se como um bloco monolítico de órgãos, vazios de atores sociais, portadores de interesses específicos e do qual emanam, de forma igualmente “naturalizada”, as inúmeras políticas públicas. (MENDONÇA, 2007).

Considerando a positividade do Estado moderno capitalista, diante da fragilidade da sociedade, cabe destacar que

Os desdobramentos dessa herança resultam numa concepção de Estado-Sujeito, entidade ativa que “paira” acima da sociedade e dos homens, dotada de vontade e iniciativa próprias, como se não correspondesse às ações e interesses de grupos sociais distintos e, por isso mesmo, com total poder de comando sobre a sociedade. Tal visão de Estado, ainda em vigor, e freqüente nas análises acerca das políticas públicas, guarda ainda como característica o fato de tornar a sociedade naturalmente impotente e totalmente submissa aos desígnios do Estado. (MENDONÇA, 2003, p.1).

No Estado moderno, mais especificamente, nas sociedades dominantes e hegemônicas em que o capitalismo se desenvolveu, a sociedade civil apresenta uma



articulação mais complexa e o Estado torna-se cada vez mais amplo. O Estado tanto exerce suas funções coercitivas quanto desenvolve o plano ideológico e econômico. Na perspectiva teórica de Antônio Gramsci, o Estado não é sujeito, isto é, uma instituição que assume a responsabilidade sobre a sociedade e seus conflitos sociais, nem objeto, mas sim uma condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade. (SIMIONATTO, 2011).

A ideologia da classe dominante é produzida/reproduzida pelos seus intelectuais orgânicos no seio da sociedade política (Estado) e da sociedade civil, ou a partir de ações governamentais ou através de propostas construídas no interior dos movimentos sociais reacionários. Essa classe que domina os meios materiais e imateriais da sociedade exerce sua influência maior do que as classes subalternas sobre o Estado capitalista, sobre os meios de comunicação, sobre o setor produtivo, sobre a academia. A classe burguesa se utiliza de diversos meios, inclusive do Estado, para disseminar a sua ideologia que justifica a dominação das camadas subalternas (CAMACHO, 2014).

A partir da primeira década do século XXI, os movimentos sociais vêm protagonizando um movimento articulado pela construção de uma concepção de Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado uma década antes, é a partir deste período que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. Para Munarim

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. Veremos que as disputas em torno desses diferentes projetos se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura do Estado, no qual podemos, de um lado, sinalizar a forte presença, ainda como que por efeito do movimento inercial da perspectiva neoliberal que permeou as políticas de educação do período anterior; mas, de outro lado, contrariamente a isso, podemos sinalizar também a influência, agora, dos acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitam os argumentos dos protagonistas de um projeto inovador de educação rural, fazendo-se, assim, Educação do Campo (2011, p. 52).

No processo de organização do documento de subsídio para I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, que ocorreu em julho de 1998, em Luziânia, Goiânia, e durante os debates ocorridos nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do conceito “Educação do Campo”:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do



trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, seja os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (ARROYO, 2011, p. 25).

Caldart (2012), ao aprofundar o conceito de Educação do Campo, destaca o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário deste termo, ajudando a compreender o que essencialmente essa experiência é e na consciência de mudança que assinala e projeta para além dela mesma. Este novo conceito substitui, portanto, o que é denominado de educação rural.

Uma conquista importante para os movimentos sociais no âmbito das políticas públicas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril 2002. Tais diretrizes apresentam subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades do campo, enquanto espaço diverso e multicultural.

Fernandes (2002) destaca que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um ponto de chegada de uma árdua caminhada. Como toda chegada é um movimento, este é um novo ponto de partida para a efetivação das resoluções dessas diretrizes, mesmo sabendo que a luta faz a lei e garante os direitos, pois nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. Assim, o autor aponta para a necessidade de um novo olhar sobre o campo:

O campo é 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 o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 63).

Nota-se um grande esforço por parte dos movimentos sociais e dos educadores no momento de constituição da Educação do Campo, como movimento específico de mudança da realidade em prol de políticas de educação que atendam os interesses das comunidades camponesas. Para os educadores e as educadoras do campo, este é um momento oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está em disputa.

Em julho de 2004, com a realização da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, amplia-se o movimento de luta por políticas públicas educacionais com o envolvimento de diferentes instituições sociais. O evento se destaca pelo grande número de participantes e pela representatividade das organizações, num total de 39 entidades, incluindo



representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses.

De 2004 até os dias atuais, as práticas de educação do campo são marcadas pelas contradições existentes no cenário das políticas públicas. Houve avanços e recuos no enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura, na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. (CALDART, 2012).

Dentre as conquistas adquiridas ao longo deste movimento, ressaltamos as políticas públicas que se sobressaíram neste cenário, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Essas políticas representam não somente o resultado de articulação da sociedade, mas apontam a crescente necessidade de garantir um projeto popular para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais (SILVA; SANTOS, 2015).

Neste sentido, a educação do campo passa a ser resultado de um processo coletivo, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética. Cabe aos movimentos sociais e a sociedade, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos através do processo de luta de classes.

Para Silva e Santos (2015) a conquista das políticas públicas de Educação do Campo somente pode ser compreendida se interpretadas às tensões que são estabelecidas nas relações dos movimentos sociais camponeses com o Estado. Neste contexto, as políticas públicas permitem reafirmar este espaço de luta e contradições e legitimar as disputas no interior da sociedade. Essas lutas são necessárias para a consolidação de um projeto popular para todo o país.

3 O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: avanços e contradições

A construção do PRONACAMPO teve como ponto de partida a aprovação no Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto 7.352/2010



é um importante instrumento de definição da concepção do Estado em relação a garantia do direito a educação que contempla as especificidades da vida no meio rural, pois trata da garantia do direito à Educação Básica e Educação Superior no campo, uma vez que prevê a ampliação do investimento no sistema público para a educação do campo, assim como a ampliação e a qualificação desta oferta. Assim, o artigo 1º do referido Decreto, apresenta os objetivos desta política, a definição das populações do campo e as características das escolas camponesas:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010).

Com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, é possível visualizar um dispositivo legal de concretização da política nacional destinada aos sujeitos do campo, configurando-se como um avanço histórico da educação no contexto contemporâneo. Embora o Decreto 7.352/2010 tenha sido um importante instrumento para a construção da política nacional de educação do campo, sua execução ficou condicionada à publicação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que o Decreto em questão foi publicado no período de transição entre a extinção de um PNE e instituição de um novo Plano, e tendo em vista que as demandas de apoio técnico e financeiro ao Ministério da Educação devem ser disciplinadas por meio do PNE. (ARRUDA; AZEVEDO, 2015).

O PRONACAMPO, impulsionado pelas ações previstas no Decreto 7.352, foi lançado em Brasília, em 20 de março de 2012, pelo Ministério da Educação, com a participação de representantes do governo federal, ministros, deputados, senadores, governadores, prefeitos, ativistas dos movimentos sociais, de sindicatos, do agronegócio, intelectuais, entre outros. (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015).



Assim, o Ministério da Educação, institui através da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO, através de ações específicas para a implantação da política de educação do campo, já prevista no Decreto nº 7.352/2010. O programa foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscando atender os diversos interesses, tanto das instituições representadas, quanto dos movimentos sociais, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico aos estados e municípios para viabilização de políticas no campo. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sendo submetidas à consulta junto a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). (BRASIL, 2013, p. 2).

O PRONACAMPO constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e o eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica.

O primeiro eixo resulta de ações que visam a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); fomento à educação integral com ampliação curricular e apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas. Para Santos (2017, p. 2019),

Estas iniciativas previstas atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo. Incentiva a permanência da juventude camponesa, valoriza saberes e pode contribuir com a oferta de condições adequadas de funcionamento nas escolas com turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, tais escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes das sedes dos municípios e, geralmente, apresentam quantitativos de educandos que não atingem o contingente estabelecido pelas secretarias de educação para compor uma turma por série, além de funcionarem precariamente, na sua grande maioria, em locais improvisados.



O segundo eixo refere-se a formação inicial e continuada de professores que atuam nas escolas do campo e quilombolas, buscando assegurar condições de acesso aos cursos de Licenciatura, desenvolvidas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), da Rede Nacional de Formação (RENAFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No conjunto dessas ações, o Programa Escola da Terra, criado pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, em parceria com as instituições públicas de ensino superior e secretarias estaduais e municipais, se propõe a realizar formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo, em especial, em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas.

O terceiro eixo faz referência à expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos por meio de ações pedagógicas do programa Projovem - Saberes da Terra. É uma proposta que considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal. Outra articulação deste eixo, foi a parceria com o Ministério da Educação (MEC), a fim de desenvolver programa de educação à distância e implementar o programa de educação profissional para trabalhadores rurais sem escolaridade; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) para promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada (FIC) para o meio rural, que denominou-se de PRONATEC Campo⁴² (BRASIL, 2013). Estes cursos são direcionados a estudantes de escolas públicas, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, povos indígenas, quilombolas, beneficiários e dependentes dos programas de transferência de renda, pessoas com deficiência e adolescentes e jovens que estejam cumprindo medidas socioeducativas.

O último eixo diz respeito ao apoio financeiro e técnico para construção de escolas, a inclusão digital, a destinação de recursos de custeio e de capital para as escolas públicas do campo para a melhoria nas condições de funcionamento, e a oferta do transporte escolar intra-campo. Para Santos (2017, p. 220), garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar possibilidades de educação de qualidade, evitando assim, a evasão de um número considerável de crianças, jovens e adultos que não encontram motivação em espaços tão precários.

⁴² Criado em 2011, está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação, e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).



Vale destacar que o PRONACAMPO incorporou os princípios da Educação do Campo em muitos aspectos, mas em outros se distanciou completamente. O PRONATEC Campo, por exemplo, investe em ofertas de vagas de educação profissional para as populações rurais em instituições privadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR)⁴³, instituição organizacional que está fortemente ligada a uma perspectiva de “desenvolvimento agrícola” vinculada ao agronegócio e a imposição de uma política econômica de submissão do campo ao latifúndio e uso de agrotóxicos e transgênicos. A Confederação Nacional da Agricultura (CNA) em parceria com o Ministério da Educação, por meio do SENAR ofereceu mais de 50 mil vagas de cursos de educação profissional através do PRONATEC, com de ações vinculadas ao PRONACAMPO (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015; LINHARES, 2017).

Deitos e Lara (2016) destacam que a funcionalidade reivindicada pelos setores empresariais e pelas instituições orgânicas de gestão do capital evidencia a difusão de um diagnóstico da deficiência do próprio sistema educacional para atender aos requerimentos socioeconômicos modernizantes, ancorados no discurso do novo desenvolvimento. Assim, as políticas de educação profissional rural, estão submissas aos ditames das orientações teórico-ideológicas hegemônicas, com fundamentos educacionais que resultam em um discurso propositivo e relativamente crítico, mas, na disputa das forças internas e externas aos ditames da política nacional, suplantado pelo discurso hegemônico, fechando o circuito de orientações das políticas socioeconômicas e educacionais adotadas.

Ainda que o PRONACAMPO seja construído a partir da discussão sobre a concepção de Educação do Campo e a respeito de que tipos de profissionais são necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento para o meio rural, os cursos do PRONATEC não estão adequados à proposta da agricultura camponesa. Essa proposta foi pensada segundo a lógica do capital e do agronegócio, e não nas necessidades das populações camponesas.

Para Santos (2017), a restrição ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na elaboração das ações do PRONACAMPO está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. O autor destaca que no referido programa é identificado com muita clareza o predomínio de ações voltadas para agronegócio, disputando os recursos

⁴³ O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma instituição criada pela Lei Federal nº 8.315 de 23 de dezembro de 1991, e regulamentado pelo Decreto Federal nº 566/92, como entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite.



públicos. A evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo PRONATEC Campo. Embora exista esta contradição dentro do programa, o mesmo teve uma conquista significativa em relação a formação de educadores do campo, por meio da ampliação de políticas que considera

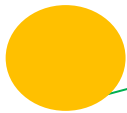
as experiências e reflexões feitas no âmbito da Educação do Campo, notadamente em torno de práticas dos Movimentos Sociais Camponeses em diálogo com o debate atual sobre educação profissional, nos seus vínculos necessários tanto com a educação básica quanto a educação superior. A perspectiva da abordagem é a de pensar a formação dos trabalhadores, considerados como classe e como sujeitos de um projeto histórico com objetivos de justiça, igualdade social e emancipação humana. (CALDART, 2010, p. 229).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a participação dos movimentos sociais na construção do projeto educativo popular, como força transformadora que mantém o equilíbrio do movimento revolucionário para a concretização de políticas públicas específicas do campo. Na medida em que se eleva a consciência dos sujeitos do campo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, para que o Estado assuma seu compromisso na institucionalização de uma política nacional de Educação do Campo que fortaleça a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo através de programas de formação profissional, como respostas às demandas históricas de reivindicações dos movimentos sociais.

Conclusão

Este trabalho teve o intuito de analisar os avanços e contradições na implementação do PRONACAMPO, como política pública específica para as populações camponesas. Destacamos para tanto, a inserção de instituições privadas na execução de ações do PRONACAMPO, programa este que é uma das conquistas históricas dos movimentos sociais, mas que hoje está sendo disputado com os intelectuais orgânicos do capital para o fortalecimento do agronegócio no campo brasileiro e sua intervenção nas políticas sociais.

Evidenciamos que para a implementação de políticas públicas de educação do campo é preciso romper com o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo existente no Brasil, que apresenta como característica principal o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado. Nesse viés, os movimentos sociais continuam desempenhando um importante papel de atores político-sociais na representação de interesses sociais legítimos.



As políticas públicas em educação do campo exigem um altíssimo grau de organização, conscientização dos sujeitos, coerência com os valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais, devendo ser vistas como possibilidades de formação política e identitária, lutas e resistências. A multiplicação, cada vez mais acentuada, dos debates acerca da educação do campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, são fundamentais para os movimentos sociais enfrentarem as dificuldades de implementação das políticas públicas. (BICALHO, 2018).

Referências

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO: Documento Orientador**. Brasília/DF:MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 set. 2018.

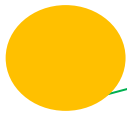
BICALHO, R. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 20, n. 43, p. 81-100, 2018.

CALDART, R. S. et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. In: CALDART (org.) et al. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2013. 803 f. Tese (Doutorado em Geografia). FCT-UNESP, São Paulo, 2014.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p.165-188, jan.-mar, 2016.



FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. Saete et al. (org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília/DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. A quem interessa a educação dos trabalhadores do Campo? Uma análise do Pronacampo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 83-100, Jul./Dez, 2015.

LINHARES, Ingrid. **Os avanços de uma educação empresarial para o campo brasileiro: uma proposta inicial de reflexão sobre a atuação do serviço nacional de aprendizagem rural**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). Trabalho 432Niterói – RJ, agosto, 2017.

LINHARES, I. **Os avanços de uma educação empresarial para o campo brasileiro: uma proposta inicial de reflexão sobre a atuação do serviço nacional de aprendizagem rural**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). Niterói, 2017.

MENDONÇA, S. R de. **Estado e poder no Brasil: abordagens teórico-metodológicas**. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.

MENDONÇA, S. R de. **Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos**. Niterói/Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

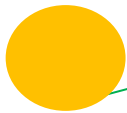
MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2008. p. 19-31.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abril. 2011.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out-dez, 2017.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência e serviço social**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

SILVA, M. A.; SANTOS, R. B. Limites e possibilidades na implementação de políticas públicas de educação do campo. Dossiê: movimentos sociais e educação. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Seropédica, v. 8, n. 11, p. 63-77, jan-jun, 2015.



UMA ANÁLISE ATUAL DA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA

A CURRENT ANALYSIS OF THE TRAINING OF TEACHERS OF COUNTRYSIDE EDUCATION IN RORAIMA

Vanessa Rufino Vale Vasconcelos⁴⁴
Sâmella Kalyne Araújo Feitoza⁴⁵
Sérgio Luiz Lopes⁴⁶

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar os cursos disponíveis para a formação de professores da Educação do Campo no estado de Roraima. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva; quanto à coleta de dados, caracteriza-se como bibliográfica e documental; recorrendo-se à abordagem de análise qualitativa. A pesquisa em pauta está fundamentada nas legislações educacionais vigentes, em Caldart (2001; 2004; 2012), *et al.* de acordo com a qual a formação de docentes para a atuação no campo deve ser multidisciplinar e contribuir para a construção da identidade dos sujeitos do campo, além de Freire (1987) e Saviani (2011) *et al.* que tratam do objeto em estudo. O levantamento realizado por esta pesquisa aponta que o estado de Roraima ainda carece de políticas públicas consolidadas voltadas à formação específica para atender aos professores da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de professores. Políticas públicas.

ABSTRACT: The objective of this article is to identify the courses available for the training of teachers of the Countryside Education in the state of Roraima. To reach the proposed objective, an exploratory and descriptive research was carried out; as regards data collection, is characterized as bibliographical and documentary; using the qualitative analysis approach. The research in question is based on the current educational legislation, in Caldart (2001; 2004; 2012), *et al.* according to which the training of teachers to work in the field should be multidisciplinary and contribute to the construction of the identity of the subjects of the field, besides Freire (1987) and Saviani (2011) *et al.* which deal with the object being studied. The survey carried out by this research indicates that the state of Roraima still lacks consolidated public policies geared towards specific training to attend the teachers of the Countryside Education.

Keywords: Countryside Education. Teacher training. Public policy.

1 Introdução

A Educação do Campo⁴⁷ tem como público-alvo pescadores, camponeses, pequenos agricultores, quilombolas, assentados e reassentados, ribeirinhos, populações indígenas, povos

⁴⁴Universidade Estadual de Roraima (UERR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: vanessa.vale@ifrr.edu.br

⁴⁵Universidade Estadual de Roraima (UERR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: samella_feitosa@hotmail.com

⁴⁶Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: sérgio.luiz@ufrbr

⁴⁷A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições



das florestas, dentre outros. Tal Educação visa valorizar os sujeitos que vivem no campo a partir de uma educação de boa qualidade e adequada ao contexto no qual estão inseridos esses indivíduos.

A Educação do Campo nasceu de um longo processo de lutas dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais, em especial o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tais lutas intensificaram-se ainda na década de 1990, momento em que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, foi uma grande aliada para despertar mudanças na educação brasileira, uma vez que, a partir de então, aquela passou a sofrer pressões internacionais.

Posto isso, os sujeitos do campo se organizaram e iniciaram o movimento chamado “Por uma Educação do Campo”, como parte de um processo de lutas e resistência com a intenção de reivindicar políticas públicas específicas para a população campestre. A luta culminou com a elaboração, em 2001, do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que serviu de embasamento teórico para a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo e legitimando institucionalmente a Educação do Campo.

O Estado de Roraima, localizado na Região Norte do país, possui algumas peculiaridades que demandam atenção no que concerne à Educação do Campo, suas escolas e processo de formação de professores. Conforme o Censo Escolar de 2014, das 383 escolas estaduais, 300 (78%) estão localizadas no meio rural; dessas, 259 (68%) estão localizadas em áreas indígenas. O estado possui um maior quantitativo de escolas em área rural, do que em área urbana, que corresponde a 83 instituições de ensino (22%). No entanto, a maioria da população reside nas zonas urbanas e, dessa forma, o maior quantitativo de alunos está matriculado em escolas urbanas, perfazendo o total de 52.774 alunos, enquanto na zona rural esse número é de apenas 20.294 alunos.

No Censo Escolar do ano 2017, quanto ao número de professores que possuem curso superior da área urbana e da área rural no referido Estado, constatou-se que, em números percentuais, na educação infantil há 75,6% de professores com formação de curso em nível superior na área urbana e 43,4% na área rural; no ensino fundamental há 84,7% na área urbana e 41,8% na área rural, e no ensino médio há 93,2% na área urbana e 52,1% na área

da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Cf. LOPES, 2015). É importante salientar que “A palavra *campo* na Educação do Campo não significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos campestres. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 23).



rural. Esses números demonstram a necessidade de investimento em políticas públicas a fim de corrigir tais disparidades. Nesse sentido, o problema a ser respondido pela presente pesquisa é: Quais cursos ofertados atualmente contemplam a formação de professores para a Educação do Campo em Roraima?

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar quais cursos atualmente estão disponíveis para a formação de professores da Educação do Campo no estado de Roraima. Para alcançar o objetivo aqui proposto foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva; quanto à coleta de dados, caracterizando-se como bibliográfica e documental, recorrendo-se à abordagem de análise qualitativa.

A pesquisa está fundamentada nas legislações educacionais vigentes e em Caldart (2001; 2004; 2012), Freire (1987), Saviani (2011) *et al.* que tratam do objeto em estudo. Essa autora considera que a formação de docentes para atuar no campo deve ser multidisciplinar, de forma a contribuir para a construção da identidade dos sujeitos do campo.

Pretendemos, com este estudo, conhecer os cursos de capacitação e qualificação desenvolvidos para a formação de professores que atuam ou irão atuar nas escolas do campo, pois entendemos que esses cursos têm um papel muito importante quando se propõem a uma formação crítica da realidade.

2 A formação de professores e a Educação do Campo

Quando tratamos da formação de professores⁴⁸, temos que considerar aqueles que estão no campo e que precisam de qualificação e aperfeiçoamento, formação continuada, e também aqueles que possuem licenciatura, mas ainda não tiveram a oportunidade de conhecer os paradigmas que envolvem a Educação do Campo.

É importante salientar que;

[...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele” (CALDART, 2004, p. 18).

Nesse sentido, precisamos defender as concepções filosóficas e epistemológicas da Educação do Campo que respeitem seus sujeitos, que permitam àqueles conhecer e preservar

⁴⁸ Ver, acerca do assunto em Arroyo (1999, 2004, 2011).



suas histórias de maneira institucionalizada, por meio de um currículo escolar que articule os saberes científicos com os saberes culturais, que respeitem a diversidade do campo.

A Educação do Campo deve ser pensada e construída para e com os camponeses, e, não consistir apenas em um transplante urbano-técnico-científico-reprodutivista e ruralista; deve estar embasada em um paradigma contra-hegemônico, de caráter emancipador. Com base em Torres Carrilo (2013), para sua concretização, é necessário o desenvolvimento de uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), uma dimensão política (opção frente a realidade) e uma dimensão prática (orienta as ações individuais e coletivas para transformar a realidade).

Nota-se que, historicamente, a formação docente, desde as escolas do século XIX, formam professores sob uma perspectiva tradicional, com ensino alheio à realidade, como assinala Romanelli (2006) em seus estudos. Porém, com as lutas e mobilizações nas universidades em parceria com os trabalhadores, a formação dos professores camponeses não deve abrir mão de formar professores preparados para o grande desafio que é o ensino no campo, dotados de competências e habilidades voltadas para a superação da exploração do homem.

Dessa forma, é necessário que a capacitação e qualificação de professores para atuar na Educação do Campo ocorra a partir da colaboração entre as instituições formadoras, conforme defendido por Saviani (2011). Esse sistema de colaboração, para além de preencher os vazios da presença estatal no campo, deve construir políticas públicas condizentes com a realidade dos sujeitos do campo, já que estamos nos referindo a políticas que respeitem a realidade dos indivíduos e a diversidade cultural, a partir de um diálogo permanente entre os diversos atores institucionais, pesquisadores do campo e sociedade civil organizada, obedecendo os limites de atuação, onde cada entidade deverá interferir e construir políticas sociais dentro de sua área de abrangência e atuação.

Durante o século XIX nasceram as políticas sociais como forma de reconhecer e minimizar os efeitos desumanos fomentados pelas políticas econômicas, neste caso como aponta Paludo (2013, p. 70): “são o reconhecimento do caráter antissocial das políticas econômicas”, representando a “contradição do mundo capitalista”, uma vez que a “função do Estado é garantir o domínio de classe”. Do mesmo modo, Ciavatta (2002, p. 101), informa que “as políticas públicas têm a função de compensar os efeitos perversos da economia” de articulação entre o Estado e o mercado, com princípios neoliberais que se desenvolveram essencialmente a partir da década de 1990 do século XX. Com isso, as políticas públicas



organizadas em virtude das implicações do neoliberalismo⁴⁹ induziram a adoção de princípios identificados com seus propósitos, e cada vez mais se fazem presentes em ações no âmbito da educação para os povos do campo.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, prevê em seu Art. 2º, a adequação do projeto institucional das escolas do campo às “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal” (BRASIL, 2002), por meio do conjunto de princípios e procedimentos.

Tal resolução legitima a identidade das escolas campesinas ao levar em consideração sua realidade, a memória coletiva, os saberes disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais dos povos do campo, e, ainda, apoia-se nos paradigmas da justiça social, da solidariedade e do diálogo, seja no campo ou na área urbana, e imprime uma responsabilidade do poder público, a saber, garantir a universalização do acesso dos sujeitos do campo à educação básica e profissional.

É importante salientar que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, conforme estabelecido no artigo 5º da referida resolução.

No tocante à formação de professores, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 apresenta a seguinte proposta:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

⁴⁹ Ver mais em Gentili (1996).



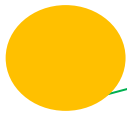
Desta maneira, a Educação do Campo deve respeitar também os seguintes princípios: a diversidade, o protagonismo dos sujeitos do campo, a diversidade cultural, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico, a ética, por meio de uma convivência solidária e colaborativa, tornando-se em um diferencial para a formação dos professores que compõem as escolas do campo. Ainda se acrescenta que Educação do Campo tem como base a valorização das culturas populares, que por muitas vezes são ocultadas pela cultura dominante. Isso perpassa áreas diversas, onde existem práticas milenares de costumes que são reinventadas como forma de sobrevivência e resistência às culturas hegemônicas.

A formação de professores na contemporaneidade deve se enveredar por princípios como: ter a prática como referencial da ação docente; preparar o professor para a atualidade; estar integrada ao desenvolvimento escolar; e, por fim, situar-se no contexto histórico (VEIGA; VIANA, 2010). Dessa maneira, o processo de formação do professor possibilita que a prática educativa seja um processo móvel de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, a ação-reflexão-ação de Freire estaria voltada para a educação da participação do sujeito histórico visando à transformação da realidade na qual está inserido, aproveitando todos os seus saberes, conhecimentos, práticas, ações e sua relação com a terra. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). Em uma formação sob a perspectiva freiriana (1987), ação e mundo, mundo e ação estão intimamente ligados.

A diversidade encontrada na área da educação é grande, e por isso, não podemos determinar que o curso de licenciatura de tal instituição deva formar para a cidade ou para o campo, para a escola pública ou particular. Assim sendo, partimos do pressuposto que se faz necessário, além de pensar cursos de formação inicial e continuada específicos para a formação de professores que atuarão nas escolas campesinas, devemos repensar a matriz curricular dos cursos de licenciatura, principalmente em Roraima, devido ao grande número de escolas nas áreas do campo.

Durante o processo de formação de futuros professores, deve-se sempre considerar a amplitude de atuação, bem como a diversidade dos mais variados aspectos presente nas escolas de nosso país. Portanto, ressaltamos a necessidade de fazer chegar ao conhecimento das autoridades educacionais as peculiaridades dos povos do campo e sua necessidade de inclusão nas propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, de modo a ultrapassar, conseqüentemente, a formação urbanocêntrica.



3 Descrição e Análise dos dados

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) possui os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. No entanto, somente o Curso de Pedagogia possui um componente curricular voltado para as especificidades da Educação do Campo, que é a disciplina Fundamentos da Educação do Campo, ofertada no oitavo semestre do curso.

A UERR não oferta qualquer outro tipo de curso de formação inicial e continuada que atenda aos professores do campo. Vale ressaltar que no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, ofertado pela mesma Instituição, uma das duas linhas de pesquisa é voltada para Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, tendo em sua matriz curricular a disciplina Educação do Campo e Interculturalidade.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) possui os seguintes cursos de licenciatura: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Francês, Letras – Português e Inglês, Letras – Português, Informática (EaD), Matemática (EaD e presencial), Música, Pedagogia, Química, Licenciatura Intercultural (exclusivo para os povos indígenas) e Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR).

Atualmente, a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), oferta dois cursos um com ênfase em Ciências Humanas e Sociais e o outro em Ciências da Natureza e Matemática⁵⁰. Os cursos são voltados para a formação de professores atuantes na educação básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) no estado de Roraima e acontecem em regime de alternância. A oferta das vagas é exclusiva aos candidatos que comprovem trabalhar ou residir no campo, tanto que para participar do processo de seleção dos cursos é necessário ter concluído o ensino médio e atender a, ao menos, um dos seguintes requisitos:

- a) Ser professor que atua em escola do campo;
- b) Participar de ações educativas nas diversas organizações, movimentos sociais e rurais;
- c) Atuar como educador ou coordenador de escolarização básica em comunidades rurais;
- d) Ser empregado rural ou seu dependente;
- e) Ser agricultor familiar ou dependente de família que realize essa forma de produção;

⁵⁰ Há, aproximadamente, 100 alunos matriculados; São moradores dos diversos municípios do Estado de Roraima.



- f) Ser acampado ou assentado da Reforma Agrária ou dependente desses;
- g) Ser quilombola, pescador artesanal, indígena ou dependente de um desses.

Além disso a Universidade Federal de Roraima possui o Instituto Insikiran, que oferta cursos específicos para a formação profissional e continuada de indígenas. Atualmente o Instituto oferece três cursos distintos: Gestão em Saúde Coletiva, Gestão Territorial e Licenciatura Intercultural.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) possui os seguintes cursos de Licenciatura: Ciências Biológicas, Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Matemática e Educação Física, todos ofertados pelo *Campus* Boa Vista, contudo, atualmente não oferta nenhum curso de formação inicial e/ou continuada específica para a formação de professores do campo.

A Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR), dentre os diversos cursos, oferece atualmente para a formação de professores do campo somente o curso de Pós-Graduação (*latu sensu*), em Educação do Campo, realizada na modalidade de educação à distância e em cooperação com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), formação essa, específica para o município do Cantá-RR.

O Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), instituição responsável pela formação de todos os professores da rede estadual, tem atendido à formação de professor do campo esporadicamente. No entanto, no ano de 2018 não ofertou nenhum tipo de formação para o atendimento dessa parcela de professores, a não ser a formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

Contudo, não percebemos uma articulação entre as instituições de ensino do estado com a finalidade de formulação e fortalecimento de políticas públicas consistentes para atender, de maneira institucionalizada, a formação dos professores que compõem as escolas do campo em Roraima.

4 Considerações finais

Podemos constatar que o Estado de Roraima ainda não possui políticas públicas consolidadas quanto à formação ou capacitação específica para atender aos professores da Educação do Campo. É importante frisar que não existe uma clareza política de nossas instituições quando se trata de formação docente para os sujeitos do campo. Possivelmente, isso seja decorrência do processo histórico que sempre pensou numa formação homogênea, sem se



ocupar em discutir as especificidades e diferenças entre os diversos sujeitos das várias regiões do Estado.

Desse modo, não existe uma mágica para transformar o trabalho do ensino e todas as mudanças que precisamos para a formação docente, visto que ainda há uma gama de interferências (sociais, políticas e econômicas) imbricadas nesse processo. No fundo, as mudanças perpassam por uma série de alterações políticas, de caráter ético, moral e econômico, segundo as finalidades do homem atual, que vislumbre formar o docente para atender ao homem do campo. Sendo assim, é imprescindível fortalecer os cursos de licenciaturas e, em especial, os que tratam da Educação do Campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2. 1999, p. 8-26.

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. 13/3/2002, Seção 1, p. 11.

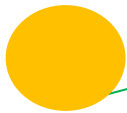
BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://boavista.ifrr.edu.br/cursos/graduacao>>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Edital nº 35/2017 - Processo seletivo simplificado para acesso aos cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade de educação a distância**. Disponível em <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/copy_of_EditalN35.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução nº CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <https://goo.gl/7ehkAV>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.



BRASIL. Universidade Federal de Roraima. **Cursos de Graduação em Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo**. Disponível em: <http://www.proeg.ufr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=11>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Roraima. **Editais de seleção para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR)**. Disponível em: <http://ufr.br/leducarr/index.php?option=com_content&view=article&id=176:vestibular-leducarr-edital-n-030-2017-cpv&catid=18:noticias&Itemid=102>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Disponível em: <http://ufr.br/leducarr/index.php?option=com_content&view=article&id=239&Itemid=231>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão popular, 2012.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. A.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília/DF: Universidade de Brasília. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. 2004, p. 13-52.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós ditadura militar – Políticas e Planos Educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 87-104.

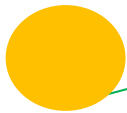
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

LOPES, S. L. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. In: LOPES, S. L. (Org.). **Práticas Educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. Capítulo I, p. 25–48.

MOLINA, M. C.; JESUS, M. S. A. (Orgs.). **Por Uma Educação Básica do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, DF: Editora UnB, 2004.

PALUDO, C. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 64-76.



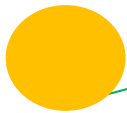
ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
RORAIMA. Universidade Estadual de Roraima. **Cursos de Graduação**. Disponível em: <<https://www.uerr.edu.br/>>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

RORAIMA. Universidade Estadual de Roraima. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2017/04/Projeto_de_Mestrado_Educacao_correto.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

TORRES CARRILO, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.



**Eixo Temático III. Arte/Educação e manifestações culturais e artísticas no
campo**



LABORATÓRIO DE PRÁTICAS MUSICAIS UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

LABORATORY OF MUSICAL PRACTICES A SPACE FOR LEARNING

Ana Roseli Paes dos Santos⁵¹

RESUMO: Este artigo trata de um projeto integrador em desenvolvimento no Gabinete de Investigação em Educação Musical/UFT. Está alinhado à urgência de se pensar sobre o melhor processo de ensino musical para as escolas regulares. O estudo parte da observação e do desafio de compreender e saber como se articular num sistema de relações socioculturais, pluriétnicas e multiculturais cada vez mais complexas. Situação que nos leva a refletir sobre uma “relição entre saberes”- saberes científicos e da tradição. Metodologicamente centrar-se-á na etnografia musical como estratégia fundamental. Assim, o objetivo é averiguar as possíveis implicações teóricas da etnopedagogia no processo de ensino da música e as possibilidades e condições mais favoráveis de realização de projetos pedagógicos que envolvam práticas musicais nativas. Espera-se com os resultados, subsidiar intervenções nas políticas curriculares, possibilitando o acesso ao ensino musical a um maior número de crianças e jovens.

Palavras-chave: Educação musical. Etnopedagogia. Etnografia musical

ABSTRACT: This article is about an integrating project under development in the Research Cabinet in Music Education/UFT. It is aligned with the urgency of thinking about the best process of teaching music for regular schools. The study starts from the observation and challenge of understanding and knowing how to articulate in a system of increasingly complex sociocultural, pluriethnic and multicultural relationships. Situation that leads us to reflect on a "reliation between knowledge" - scientific knowledge and tradition. Methodologically, it will focus on musical ethnography as a fundamental strategy. Thus, the objective is to find out the possible theoretical implications of ethnopädagogy in the process of teaching music and the more favorable possibilities and conditions for the realization of pedagogical projects involving native musical practices. It is expected with the results, to subsidize interventions in curricular policies, allowing access to music education to a greater number of children and young people.

Keywords: Music education. Ethnopädagogy. Music ethnography.

1 Introdução

Laboratório pode, muitas vezes, nos remeter a um espaço delimitado, preciso e unívoco. Entretanto, ao propormos este título pensamos, justamente, no inesperado, no imponderável. Um espaço onde se desencadeiam eventos diversos, como definido por Bruno Latour (2000) e complementado por Almeida (2010, p. 57) como o “lugar onde a dinâmica, o ritmo e a transformação dos fenômenos não respondem pelo controle, manipulação e experimentação previstos, mas se encaixam a partir de novas ordens constituídas pela razão intuitiva”. O projeto laboratório de práticas musicais deve ser um espaço para se refletir e

⁵¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM). Arraias, Tocantins, Brasil. E-mail: anaroseli@mail.uft.edu.br



dialogar com outras cosmologias do pensamento. Nesse aspecto pensamos no intercruzamento das diversas áreas, sem, no entanto, perder as suas especificidades, pois entendemos o verbo dissolver a partir de Lévi-Strauss (1976) que nos esclarece que a dissolução não implica absolutamente a destruição das particularidades, mas reunir entorno do fenômeno tudo o que contribui para seu esclarecimento de forma rica, original e distintiva. Nosso laboratório fundamenta-se nas premissas de Edgar Morin (2011) de reintegrar o homem na cadeia da vida, da natureza e do cosmo. Por isso, não podemos deixar de nos tornarmos transdisciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares atendendo ao que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais quando nos falam de “temas transversais” e redefinição de fronteiras e territórios disciplinares.

Por isso, nosso laboratório é pensado a partir das incertezas e por vezes de paradoxos, sem medo de constituírem comprometimento à cientificidade das reflexões sobre o homem, a terra, a sociedade, a economia, a política, a educação e o processo do conhecimento. Não reduzimos uma disciplina a outra, mas nos esforçamos no diálogo intercêntricas sem implodir as especificidades e permitindo a interseção entre os vários domínios.

A partir dessa ideia fulcral de laboratório que vamos repensar a educação musical, desejando fortalecer os argumentos em defesa do ensino da música nas escolas regulares. Infelizmente a inconstância, o descaso com a formação dos cidadãos não afeta apenas as escolas do meio rural, mas é latente em toda a formação escolar do brasileiro.

No Gabinete de Investigação em Educação Musical/GIEM da Universidade Federal do Tocantins, grupo de pesquisa vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música e em Artes Visuais, desenvolvemos esse projeto que procura averiguar as possíveis implicações teóricas da etnopedagogia (D'AMBROSIO, 1990; DOVIGO, 2002; PRASS, 2009) no processo de ensino da música, suas possibilidades e as condições mais favoráveis de realização de projetos pedagógicos que envolvam as práticas musicais nativas de grupos populares das comunidades rurais e quilombolas do sudeste tocantinense e norte goiano, tendo como objetivo o aproveitamento desses processos e experiências na educação musical, no ensino instrumental e na formação de professores especialistas.

Inter-relacionados e subordinados a esse estudo principal, um grupo de pesquisadores desenvolve subprojetos que envolvem a mesma temática, em contextos estratégicos e geograficamente distribuídos pela região demarcada pela investigação principal, sempre com



foco na busca de subsídios pedagógicos que possibilitem aplicar os processos nativos de ensino e de aprendizagem musical praticados em atividades não escolares por grupos integrados às comunidades rurais e quilombolas, em projetos pedagógicos para o ensino de música nas escolas públicas.

2 O ensino de música nas escolas do campo

As políticas educacionais para o campo tendem a ser organizadas numa perspectiva que se distancia da realidade e da diversidade cultural, social e econômica existente na zona rural. No entanto, em 1996, vislumbra-se um cenário diferente para as escolas do campo quando a Lei n.º 9.394 garante às escolas da zona rural o respeito e a consideração à diversidade do povo camponês, assegurando que as experiências ligadas à vida, ao trato com a terra, às atividades ligadas ao trabalho e às manifestações tradicionais podem ser instrumentos de formação com base nos valores culturais e na sociabilidade. Embora, nem sempre, o que reza a lei de fato aconteça, este é um marco, sem dúvida, importante dentro da legislação educacional (BRASIL, 1996) que disciplinou uma escola para a zona rural quando recomenda que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Isto evidencia a necessidade de compreendermos as formas de organização econômica, social e cultural do campesinato, bem como das expressões da cultura, tais como relações de sociabilidade entre vizinhos, parentes e amigos, as festas que marcam o calendário agrícola, as danças, as músicas, as expressões da religiosidade e o conhecimento produzido a partir dessas diversas situações, para considerarmos então, nesse contexto rural, a escola camponesa como um terreno potencialmente fecundo e emergencial de práticas educativas que nos auxiliem a repensar criticamente uma educação para, do e no campo.

Por este viés é que visualizamos um conjunto de valores da cultura musical e tradicional (sússia, folias, reisados, tambor, catira) das comunidades rurais, negras e



quilombolas do sudeste tocaninense que lhes são intrínsecos e muitas vezes invisíveis, para a realização de projetos pedagógicos que evidenciem a riqueza do mundo rural, pois a escola campesina, assim como as escolas do meio urbano, estão presas a um modelo uniformizador que ignora outras formas de conhecer e aprender o mundo.

Embora a música esteja presente no dia a dia da escola, ela não é apresentada como uma disciplina do currículo, com caráter formativo, mas apenas como uma ferramenta que se presta a auxiliar muitas atividades; desde os festejos escolares até organizar a rotina escolar, como, por exemplo, a hora do lanche. Desse modo, ela passa a ser vista como um facilitador da aprendizagem de outras disciplinas. Isto nos força a repensar um modelo de Educação Musical que se distancie dessas práticas, centrando-o no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno a sua capacidade de apreender o mundo que o cerca, capaz de sensibilizá-lo para a importância da sua identidade cultural e de uma educação artística. Nesse sentido, a Educação Musical torna-se uma área privilegiada por conduzir à afirmação da singularidade, articulando imaginação, razão e emoção. Sobretudo, se houver um programa cujos conteúdos sejam suficientes para uma boa capacitação e um tipo de ensino musical que esteja contextualizado com a prática.

3 Etnopedagogia fundamentação teórica

D'Ambrósio (2005, p. 112) define etno como a realidade natural e sociocultural onde o homem está inserido. Assim podemos definir a etnopedagogia como a teoria que estuda as diferentes pedagogias usadas pelos povos tradicionais, que utilizam e compartilham componentes da cultura, tais como a linguagem, mitos, cultos, costumes, etc.

As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber fazer estão em permanente interação (D'Ambrósio, 2009, p. 19).

Portanto, é uma área que estuda e procura entender os processos de geração e transmissão de conhecimentos, por meio das vivências de aprendizagem, das experiências vividas e dos saberes culturais dos membros de uma comunidade, os quais interagem no tempo e no espaço, com o propósito de utilizar esses conhecimentos nativos para o benefício do próprio grupo, para a manutenção de seus valores, de práticas culturais, sociais, religiosas, profissionais (D'AMBROSIO, 1990; DOVIGO, 2002). E está pautada nos conhecimentos



tradicionais que ao longo da vida todas as pessoas desenvolvem de acordo com suas perspectivas e experiências.

Podemos dizer que o conhecimento e a *práxis* etnopedagógica atendem às necessidades da vida e que são normalmente adquiridos e perfeitamente contextualizados. No entanto, o fato de essas formas nativas e tradicionais de ensino e de aprendizagem deixarem a impressão de não estarem alicerçadas por fundamentos teóricos, pode levá-las a um déficit de credibilidade. Então, quando um grupo de populares se reúne para tocar e cantar, uns imitando os outros, improvisando e interagindo, para a maioria das pessoas, pode parecer um mero passatempo e não uma prática pedagógica; mas, para a etnopedagogia, este é um processo de aprendizagem que podemos chamar de educação espontânea.

Inferimos, então, que a etnopedagogia está interessada em situações de ensino e de aprendizagem não formais, de cunho prático e tradicional, que apoiam e transmitem conhecimentos enraizados em determinadas culturas e contextos. Dessa maneira, a etnopedagogia é fundamentada, construída e enriquecida por práticas culturais de ensino e de aprendizagem de diversas tradições, que se concretizam via *práxis*, na *retransmissão*. Todas as comunidades, todos os grupos sociais precisam transmitir a sua experiência, o seu saber acumulado no tempo para a geração seguinte como condição da sua continuidade histórica.

4 Etnopedagogia musical

A etnopedagogia musical é uma área que podemos presumir recente no âmbito das ciências musicais, especialmente no contexto brasileiro. Destacamos alguns trabalhos que consideramos chamar de pioneiros, desenvolvidos nos programas de pós-graduação de algumas universidades brasileiras, como é o caso do estudo de Marília Stein (1998), que trata dos processos de ensino e aprendizagem musical em uma oficina de música situada em um bairro com o perfil popular da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O estudo teve como base teórica a Etnometodologia de Coulon (1995). A autora utiliza o termo “métodos nativos” para designar a forma como os sujeitos participantes do seu estudo se organizavam para realizar suas ações cotidianas do fazer-musical. A investigação permitiu concluir que muitas práticas musicais realizadas nas oficinas caracterizavam processos de ensino e aprendizagem coletiva, em particular a percussão das escolas de samba, a música afro-pop (*funk*, *reggae*, *rap*, entre outros estilos). Na mesma linha, a tese de doutoramento de Margarete Arroyo (1999) traz um estudo sobre o fazer musical dos Congadeiros de Minas Gerais. Nesses congados, a autora pôde observar que a prática musical incorporava a



oralidade, os gestos e um *ethos* coletivo expressivo que propiciava a aprendizagem e o ensino musical por meio das batidas dos Congos de Uberlândia (MG). A autora se guiou pelo olhar etnográfico para desenvolver seus estudos, orientados para a prática de ensino e de aprendizagem musical.

Outra investigação que podemos citar é de Luciana Prass (2009) “Moçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do Sul do Brasil”. Por meio desse estudo, realizado entre 2006 e 2009, nas comunidades remanescentes de Casca, Rincão dos Negros e Morro Alto, a pesquisadora procurou problematizar o lugar da música na agenda identitária contemporânea desses grupos que lutam para terem seus direitos reconhecidos. Assim, a partir do compartilhamento de memórias e saberes sobre *Moçambiques*, *Quicumbis* e *Ensaio de Promessa*, com chefes, mestres, dançantes e músicos, de diferentes gerações, Prass encontrou indícios de uma rede de congadas no estado do Rio Grande do Sul, existente desde o século XIX e resistindo, em muitos locais, até a atualidade. A pesquisadora pôde desvelar questões identitárias profundas envolvendo autoria, valorização e justiça acerca do patrimônio imaterial do grupo. Por fim, nesse processo, ela pôde perceber também o fio que liga as práticas performáticas dessas comunidades quilombolas à terra, ao território e às lutas contemporâneas pelo reconhecimento de seus direitos e de seus saberes.

5 Espaços de aprendizagem e ensino musical

O contexto empírico da investigação abrange uma grande área geográfica. Assim, em um primeiro momento, a estratégia adotada foi mapear, ou seja, construir uma cartografia musical. No norte goiano, encontramos várias comunidades rurais, principalmente quilombolas de ascendência afro-brasileira, assim delimitamos uma área: Engenho II, Vão do Moleque, Vão de Almas, Tinguizal, Ema, Saco Grande, Kalunga. No sudeste tocantinense, encontramos as comunidades do Mimoso, Lagoa da Pedra, Lagoa dos Patos e Káagados. Em todas essas comunidades, é possível observar diversas práticas musicais.

Essas comunidades vivem em um território de vasta dimensão, com paisagens e aromas do bioma cerrado; entre serras, eles vão configurando, geograficamente, uma fortaleza natural, o que possibilitou que nesses espaços fosse desenvolvido um estilo de vida muito peculiar, regionalizado e nuclear, regido por um forte vínculo familiar e comunitário, responsável pela transmissão de saberes e de valores culturais, identitários e tradicionais,



embora, nos últimos 30 anos, muitos dos aspectos culturais, geográficos e sociais dessas comunidades venham se modificando acentuadamente.

A vida nessas comunidades é fortemente ligada à terra, à religiosidade e à natureza. Dessa forma, para entender melhor quais são as estratégias nativas de difusão dessas tradições musicais em seu contexto, é necessário compreender a dissolução do homem na natureza (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Nessas comunidades, todos os anos tem colheita; e, entre o plantio de uma roça e sua colheita, acontecem muitas festas. Em janeiro começam as Folias de Reis, Folias do Divino Espírito Santo; em fevereiro, tem a festa de Nossa Senhora de Candeias; em março de São José; abril é tempo de colheita e muito trabalho; em junho, acontecem as festas de Santo Antônio, *Corpus Christi* e São João; em julho, a Folia de São Sebastião; em agosto, Nossa Senhora da Abadia; em setembro, Nossa Senhora dos Remédios, Nossa Senhora do Livramento e São Miguel; em novembro, o Dia de Todos os Santos e Finados; e, em dezembro, a Festa de Santa Luzia.

Há sempre a levantada do mastro com muita música. Após o festejo religioso há sempre um momento descontraído, permeado por músicas e danças populares, principalmente a sussa, a curraleira e a catira.

Em todas essas festas, há uma prática musical com instrumentos, cantos e ladainhas. A base instrumental são os tambores, as caixas, o pandeiro, a viola caipira ou brasileira e o violão. Houve épocas em que as rabecas também estavam presentes. Muitos dos instrumentos são confeccionados na comunidade pelos próprios músicos, que coletam a madeira, tratam e preparam a pele animal.

Do ponto de vista do ensino e aprendizagem musical, é uma ação de cunho prático, fundamentada na retransmissão, na forma oral, na imitação, na modelagem (BANDURA *et all*, 2008) e em contexto de grupo (MORAES, 1997; SANTOS, 2014). Com base na etnopedagogia, é possível assinalar a incorporação do cotidiano na prática musical com características pedagógicas, uma pedagogia viva, dinâmica, dando espaço para a imaginação, para a criatividade e para a sensibilidade. Observamos que as informações são processadas pelos indivíduos e resultam em estratégias de ação que lhes permitem reproduzir a forma de tocar e cantar dos mestres. Portanto, uma ação que gera conhecimento, evidenciada na capacidade de explicar, de lidar, de manejar, de entender e executar a música. Podemos dizer que, em todas as comunidades em estudo, recolhemos informações demonstrando que, ao longo das suas existências e histórias, eles foram criando e desenvolvendo instrumentos,



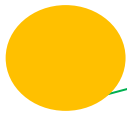
materiais e reflexão, de observação para aprender, conhecer e saber fazer. Ações de aprendizagem e ensino como meio de encontrar respostas às necessidades culturais e musicais em diferentes momentos socioculturais do grupo.

Para essas atividades não existe uma seleção para músicos ou aprendizes; geralmente é um legado, um patrimônio cultural. Porém, independentemente dessa herança, aprender é uma atividade aberta a toda comunidade, a quem desejar tocar, cantar e dançar, postura totalmente às avessas ao mito do “dom” que, infundadamente, muitas sociedades insistem em cultivar e perpetuar.

À guisa de conclusão

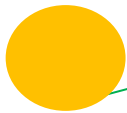
Este estudo, embora em andamento, traz-nos dados que nos impõem questionamentos a respeito das práticas utilizadas na educação musical, principalmente da hegemonia de determinados procedimentos pedagógico-musicais. Por muito tempo, concebeu-se que a educação musical só poderia privilegiar uma parcela muito pequena da população, “os talentosos ou dotados de determinado dom” ou, ainda, a quem pudesse pagar por uma educação artística. Entretanto, hoje podemos afirmar que essas ideias, equivocadas, servem apenas aos discursos políticos para se eximir das responsabilidades e privar a maioria das pessoas de uma educação integral da qual fazem parte todas as manifestações artísticas, no nosso caso, da educação musical. Nesse sentido, nosso pensamento se alinha a educadores musicais como David Elliott (1995), que propõe uma nova postura e filosofia educacional voltada ao ensino da música, uma proposta que procura levar o aluno para o centro das atividades musicais e considera que a prática é o caminho mais adequado para apresentar aos alunos os conceitos musicais a serem transmitidos, possíveis *a todos os estudantes*. Por essa razão, entendemos que a etnopedagogia musical pode trazer elementos pedagógico-musicais possíveis de subsidiar intervenções nas políticas curriculares e em propostas de projetos educacionais. O importante é intentar reaproximar os saberes tradicionais aos saberes científicos que por algum tempo foram desqualificados ou considerados saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, sem cientificidade. Precisamos combater a perspectiva hegemônica do conhecimento institucionalizado por meio da aceitação da existência de uma diversidade de saberes.

Concluindo, não se trata de rejeitar uma educação musical “acadêmica”, mas, sim, de refletir sobre outras possibilidades, aprimorá-la e incorporar a ela valores de humanidade como prerrogativa de uma educação musical multicultural para todas as escolas.



Referências

- ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BANDURA, A.; AZZI, R. A.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
Acesso em: 26 de nov. 2018.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOVIGO, F. **Etnopedagogia**. Milão (IT): F. Angeli, 2002.
- ELLIOTT, D. J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University, 1995.
- LATOUR, B. **Ciência em ação. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.
- MORAES, A. Ensino Instrumental em Grupo: uma Introdução. **Música Hoje: Revista do Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG**, Belo Horizonte, n. 4, 1997, p.70-78.
- MORIN, E. **O método 4: As ideias. Habitat, vida, costumes, organização**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PRASS, L. **Moçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil**. 2009. 312 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SANTOS, A. R. P. **O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil**. 2014. 500 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialização em Educação Musical) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (PT), 2014.



STEIN, M. **Oficinas de música**: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. 1998. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.



ESCRITAS DE FORMAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO - UM ESTUDO POR MEIO DE DOCUMENTAÇÕES NARRATIVAS

MUSIC EDUCATION WRITINGS IN THE COUNTRYSIDE EDUCATION - A STUDY BY MEANS OF NARRATIVE DOCUMENTS

Mara Pereira da Silva⁵²

RESUMO: O estudo insere-se no campo da formação inicial de professores de música para atuarem em escolas do campo, na perspectiva de uma narração da experiência educativa. A pesquisa foi realizada na Disciplina Fundamentos da Notação Musical ministrada na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), de Tocantinópolis. O objetivo foi conhecer os significados que os estudantes atribuem aos momentos vivenciados nas suas trajetórias formativas na disciplina. No percurso metodológico, a inspiramo-nos na pesquisa (auto)biográfica, como fonte de coleta dos dados a Documentação Narrativa. Os resultados indicam que para a maioria dos estudantes, o curso é o primeiro contato com a música em um espaço formal. Por meio da pesquisa foi possível apresentar parâmetros de biografização musical de acadêmicos ingressantes em um curso de Educação do Campo que nos levam a repensar o processo de ensino e aprendizagem nesse espaço.

Palavras-chave: Documentações narrativas. Educação Musical do campo. Pesquisa Autobiográfica.

ABSTRACT: The study is part of the initial training of music teachers to work in rural schools, in the perspective of a narration of the educational experience. The research was carried out in the Fundamentals of Musical Notation given at the Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) - Arts and Music, Federal University of Tocantins (UFT), Tocantinópolis. The objective was to know the meanings that the students attribute to the moments lived in their formative trajectories in the discipline. In the methodological course, we are inspired by (biographical) research, as a source of data collection, the Narrative Documentation. The results indicate that for most students, the course is the first contact with music in a formal space. Through the research it was possible to present parameters of musical biography of incoming academics in a Countryside Education course that lead us to rethink the process of teaching and learning in this space.

Keywords: Narrative documentations. Musical Countryside Education. Autobiographic Research

1 Introdução

Atuo como professora na Disciplina Fundamentos da notação musical na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), de Tocantinópolis, localizada na região conhecida como Bico do Papagaio. A disciplina é ofertada no primeiro ano do curso, sendo obrigatória. O curso tem como proposta formar professores para atuarem especificamente em escolas do campo que

⁵² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: maramusic.uft@uft.edu.br



apresentam déficit de professores incluindo aqueles com formação acadêmica em Artes e Música. Escolas estas que atendem alunos de diferentes regiões do Tocantins e de outros Estados como Pará, Maranhão e Piauí.

Ao participar do Projeto de Extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” da Universidade de Brasília (UNB), coordenado pela professora doutora Delmary de Abreu, fui instigada a pesquisar sobre as experiências musicais na disciplina Fundamentos da notação musical. O objetivo do projeto foi “discutir sobre documentação narrativa, promover a participação docente e debates no campo da Educação Musical, bem como apresentar algumas práticas de documentação narrativa, refletir metodologicamente a respeito das potencialidades de estratégias de pesquisa-formação e produzir documentação narrativa das práticas pedagógico-musicais de professores de música”.

Esclareço que os estudantes que participam desse curso não passam por teste de habilidade em música, fato este comum na maioria das Licenciaturas em música espalhadas pelo país. Apesar de terem um vestibular específico, a seleção acontece por meio de uma prova teórica com questões objetivas que não fogem dos demais modelos de vestibulares difundidos no Brasil, abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Artes, História, Geografia e Redação.

2 Os caminhos metodológicos

A metodologia utilizada foi a pesquisa (auto) biográfica em educação, cujo objeto é “explorar os processos de gênese e devir dos indivíduos, investigando como dão forma a suas experiências e sentido à existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Sobre a Pesquisa (auto)biográfica, Sousa (2014) esclarece que,

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUSA, 2014, p. 40).

A pesquisa (auto)biográfica consiste em compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história (GAULKE, 2013, p. 24). Portanto, dar possibilidades de enxergarem as histórias de vida de acadêmicos que estão se formando para atuarem em



escolas do campo, legitimadas pelos próprios sujeitos, sendo estes o próprio objeto da pesquisa, nos levando a compreender as problemáticas existentes, neste caso, na formação musical de futuros professores de música. Ao falar sobre pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical (Abreu, 2011, p. 25) diz que, esse tipo de estudo “se inscreve na condição humana de um sujeito que conta, por meio de sua relação com música, o que ele é, ou poderá vir a ser” (ABREU, 2014, p.75). Portanto, ao escreverem sobre suas experiências musicais formativas, os coparticipantes da pesquisa contam os sentidos e significados que as aulas da Disciplina Fundamentos da Notação Musical tiveram, tem e poderá ter em sua vida profissional.

Para a coleta de dados, foi utilizado as escritas de formação, que segundo Suarez e Souza (2016, p. 398) “encerra uma discussão muito cara à abordagem (auto)biográfica em educação, que são as escritas produzidas pelos sujeitos em processo de formação”. No caso da pesquisa por mim realizada foram as escritas relativas à experiência da formação produzidas pelos estudantes que cursaram a disciplina de Fundamentos da Notação Musical. Ao se referirem a escrita de si, os autores Suarez e Souza (2016, p. 398) esclarecem que esta é tomada como um recurso à memória e como esforço de biografização, cujos elementos:

Encontra nos processos formativos de estudantes, educadores, trabalhadores, sujeitos em formação permanente, uma possibilidade de acessar as teias complexas que constituem a trama das professoralidades e as dificuldades presentes nas escolhas e hesitações de quem se filia a uma comunidade de práticas e discursos profissionais e, ao mesmo tempo, ganha com isso uma nova posição de sujeito, uma outra identidade. (SUAREZ, SOUZA, p.398, 2016).

As escritas de formação compuseram um memorial formativo individual e coletivo das experiências musicais para a construção da trajetória formativa acadêmica dos estudantes do curso. Por meio das escritas de formação os estudantes puderam contar suas experiências formativas com a disciplina Fundamentos da notação musical. Por meio das escritas de si relativo a este processo formativo, foi possível também construir coletivamente por meio de uma documentação narrativa um perfil biográfico do grupo.

No processo de coleta dos dados foram cedidas 32 escritas de formação dos acadêmicos cujas idades variam de 17 a 62 anos, 19 do sexo feminino e 12 masculinos. Dessas narrativas escritas, 1 pertence a um jovem indígena da etnia Apinayé, 3 quilombolas e as demais a camponeses e pessoas que não tem envolvimento com essas comunidades tradicionais, mas que são simpatizantes da Educação do Campo e estudam nesse espaço educacional.



Esses estudantes se deslocam das seguintes localidades PA Pingo d'água, Tocantinópolis (Pedro Bento, Alto da Boa Vista II, Alto Bonito, Aldeia São Jose), Assentamento 1 de Janeiro, PA Antônio Moura, Cachoeirinha (PA Oziel), Santa Rita, Esperantina (Pingo d'água), Vila Tocantins, Araguatins (PA Palmares), Aguiarnópolis. O estado do Tocantins se caracteriza por sua notável diversidade cultural. Por sua vez, o caráter heterogêneo de sua população coloca para a UFT, o desafio de promover práticas educativas que elevem o nível de qualidade de vida de sua população. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEDOC, a inserção da UFT nesse contexto se dá

Por meio dos seus diversos cursos de graduação, programas de pós-graduação, em nível de mestrado, doutorado e cursos de especialização integrados a projetos de pesquisa e extensão que, de forma indissociável, propiciam a formação de profissionais e produzem conhecimentos que contribuem para a transformação e desenvolvimento do estado do Tocantins (UFT/ PPP, 2016, p.8).

A UFT tem como missão “Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” e, como visão estratégica, “Consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional” (UFT/ PPP, 2016, p. 11).

Ao chegar no Norte do Tocantins, muitas coisas me chamaram atenção, mas entre elas, friso aqui, a questão da diversidade cultural, ocasionando o que Bosi (1992) chama de “Culturas brasileiras”. Para ele, não existe cultura brasileira no singular, pois no Brasil não existe uma unidade cultural que englobe todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Essa tal unidade cultural não existe em sociedade alguma da modernidade, por isso usar o termo no plural, culturas brasileiras. E nas universidades essa diversidade cultural tem se feito de forma muito mais presente por meio das políticas de acesso e inclusão.

Em caráter regular, a LEDOC, apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade. As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade são realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretiza em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações.

No PPP do curso encontram-se disciplinas específicas tanto para o ensino de Artes Visuais como para o ensino de Música. Nesse documento constam também disciplinas que



atuam de forma interdisciplinar como exemplo, sociologia, filosofia e história, e outras (cf. PPP/UFT, 2016). Em relação à música, são 12 disciplinas sendo 11 (onze) obrigatórias e 1 (uma) optativa.

No meu último dia de aula na Disciplina de Fundamentos da Notação Musical solicitei aos alunos que escrevessem sobre a experiência da formação com a Disciplina Fundamentos da Notação Musical. O objetivo dessas escritas foi conhecer o processo formativo dos alunos durante a disciplina, os significados que eles atribuíram aos momentos que vivenciaram nas suas trajetórias formativas. Esses alunos tiveram a oportunidade de documentarem por meio das escritas de formação os seus percursos formativos adquiridos durante a disciplina de Fundamentos da Notação Musical.

3 Sobre as escritas formativas na disciplina Fundamentos da Notação Musical

Nas escritas formativas nas aulas de música os estudantes fazem um exercício de rememorações das aulas e que os caminhos metodológicos percorridos partem das ideias de Josso (2004, p.25) relacionadas a pesquisa formação:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p.25).

A intervenção em sala de aula para a coleta dos dados ocorreu por fases que remetem a uma escrita (auto) biográfica individual de si. Em 2017, foram recolhidas escritas escolares dos estudantes da LEDOC que frequentaram a disciplina: Fundamentos da Notação Musical, que é oferecida aos mesmos no primeiro ano do curso. Os acadêmicos foram orientados a narrarem a experiência da formação com a disciplina. Como professora da turma, escolhi essa disciplina em virtude da maioria dos estudantes do curso ao adentrarem no espaço da universidade mostram que nunca tiveram contato com o ensino teórico de música em espaços escolares ou não escolares.

A importância da disciplina Fundamentos da Notação Musical foi documentada por meio da escrita dos acadêmicos coparticipantes. A acadêmica S. S. de 18 anos escreveu o seguinte: “para mim está sendo uma experiência ótima aprender o que é realmente música”.



Outro aluno registrou que: “esse período foi bom, o estudo de cada nota, cada cifra, o aprender de onde e quando devemos usar aquela nota” (Z.S.Q, 22 anos). De modo similar R. B. S de 18 anos escreveu: “É uma experiência que eu sei que vou levar para o resto da minha vida, porque é saber ninguém nunca tira, e você, só tem a ganhar”. E L. B. A de 22 anos nos contou em sua escrita que: “A experiência de poder estudar notação musical foi muito importante para mim”. Ainda sobre a importância na disciplina R. V. S de 20 anos escreveu o seguinte:

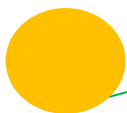
Talvez, não interesse para muitos o conteúdo das bases da notação musical, mas pra mim foi de grande importância o conhecimento dado pelo mesmo, porque eu sei que pra construir um conhecimento mais preciso sobre a música, é necessário ter acesso a base, aos fundamentos, como se constrói ou reproduz um determinado som (DN de R.V.S).

Por meio das escritas apresentadas acima foi possível perceber que a disciplina fez com que os acadêmicos despertassem para a linguagem musical e todas as suas possibilidades, atribuindo significados ao aprendizado musical e vivenciem situações que os levou a experimentarem algo diferente, um conhecimento novo. Ao escrever “pra construir um conhecimento mais preciso sobre a música, é necessário ter acesso a base, aos fundamentos, como se constrói ou reproduz um determinado som”, o participante revela o seu projeto de vida em ter um conhecimento maior com a música, tendo consciência que saber a base é de extrema importância.

Outra situação ocorrente nas escritas formativas refere-se à atividade de encaminhada para o Tempo – Comunidade, em que os acadêmicos foram orientados a construir a Paisagem- Sonora (SCHAFER, 2011) de algum espaço de suas comunidades. Um deles escreveu o seguinte:

Foi uma experiência bastante única, com o trabalho passado no tempo comunidade, podemos conhecer um pouco ao fundo, [...] nossa própria comunidade e prestar melhor atenção nos sons, onde estamos vivendo, pois mesmo sem percebermos a Disciplina Fundamentos da Notação Musical está tão, mas presente na nossa vida, quanto imaginamos (DN de J.S.S).

A escrita formativa acima remete a ideia que, por meio da atividade do tempo comunidade, o acadêmico passou a analisar e pesquisar o próprio som que o rodeia e que antes passava despercebido. Podemos dizer que a atividade possibilitou despertar a sensibilidade desses alunos para os sons do meio em que vive. Outro fato apresentado pelos



estudantes sobre o tempo comunidade foi que a atividade possibilitou os mesmos a conhecerem artistas da própria comunidade. As atividades do Tempo-comunidade funcionam como forma de valorizar os saberes da comunidade em que esse aluno está inserido, descolonizando a ideia de que o conhecimento erudito é o que deve ser seguido. É pensar que tanto o conhecimento acadêmico sistematizado pela sociedade, quanto os saberes advindos das diferentes realidades, são considerados no processo formativo desses alunos.

O desconhecimento quanto a conteúdos relacionados a música é a realidade da grande maioria dos participantes, isso podemos perceber na documentação abaixo:

Foi onde tive o primeiro contato com conteúdos relacionados a música. Foi uma experiência interessante onde pude aprender várias coisas tais como as notas musicais (Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si); as figuras de notas (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e a semifusa, as figuras de pausa (pausa da semibreve, pausa da mínima, pausa da colcheia, pausa da semicolcheia, pausa da semínima, pausa da fusa e a pausa da semifusa. Aprendi também sobre o pentagrama que é composto por cinco linhas e quatro espaços. Aprendi ainda a trabalhar com a clave de sol no pentagrama, pois se no pentagrama tiver uma clave de sol significa que a nota que estiver na segunda linha será a nota de sol (DN de R.B.S).

O curso de Educação do Campo – Artes e Música passa a ser, quase sempre, o primeiro lugar da experiência desses participantes, com a Teoria Musical. A partir da escrita acima o estudante demonstra ter se familiarizado com alguns conteúdos como notas musicais, figuras de notas, figuras de pausa. Além disso, aprendeu a função da clave de sol e já sabe o que é pentagrama e para que serve.

Apesar do aprendizado da disciplina Fundamentos da Notação Musical ser rico em teorias e ausente de práticas instrumentais coletivas, percebemos nos discursos dos alunos que mesmo tendo suas dificuldades principalmente no início do aprendizado, no entanto para a maior parte deles, não deixa de ser algo desinteressante e sim um desafio a ser superado.

Nesta disciplina pude perceber que tive um grande desenvolvimento no aprendizado, pois no início tive dificuldades em entender sobre o assunto, pra mim era outra língua não entendia nada (DN de M.L.S).

A disciplina [...] do que e de como a música faz parte da nossa vida, tentando nos passar as essenciais notas que precisamos para poder tocar um violão ou qualquer outro tipo de instrumento, tendo bastante dificuldade, pois aprender o nome e os valores de cada nota, não é tão fácil quanto parece. (DN de J.S.S).



Antes quando eu comecei a estudar, no primeiro dia de aula eu achei tudo estranho. Eu pensei será o que essa matéria Fundamentos da notação musical trás, será que é difícil eu entender o assunto, será se vou ter facilidade de aprender (DN de R.B.S).

O desconhecimento quanto a área específica do curso voltada para as artes, foi um dos elementos que soaram nas escritas. O participante documentou o seguinte: Quando cheguei para a universidade de início não sabia que era voltado para as artes e música, logo depois que descobri, pensei há deve ser facil, música logo, com o passar dos dias vi que não era bem assim. (J.S, S, 17 anos). Talvez, esse desconhecimento se dê pelo motivo dos Cursos de Educação do Campo espalhados pelo país terem suas áreas de conhecimento voltadas para humanas e exatas. A UFT, até o presente momento, é a única Universidade Federal que oferece um curso de Educação do Campo voltado para as Artes.

Tomando outra escrita de si que diz: “Sempre tive vontade de aprender algum instrumento, mas jamais imaginei que por traz da arte de tocar existia uma teoria meio complicada, mas tudo foi muito valido, apesar de ser meio difícil de entender, mas mesmo assim não perdi a vontade de aprender a tocar” (L.B.A, 22 anos), é perceptível a vontade desse estudante participante em querer aprender um instrumento musical, mesmo com toda a dificuldade em compreender a teoria da música, ele deixa claro que não desiste do seu sonho que é o de aprender tocar um instrumento musical.

Por meio das escritas sobre a monitoria foi possível perceber a importância do monitor para o apoio no processo de desenvolvimento dos alunos. A aluna M. L. S deixa a entender que a monitoria lhe auxiliou muito, ao escrever: “A monitoria me ajudou bastante e, não estava nem um pouco preocupada com a prova, pois durante as aulas já estava por dentro do assunto”. R. V. S de 20 anos, também cita a monitoria: “Por ser complexo alguns conteúdos, foi de grande importância a monitoria, que reforçou o conteúdo dado em sala de aula”. Nesse sentido, S. S de 18 anos: “Quando foram as primeiras aulas nossa achei muito difícil pensei até em desistir, mas eu parei e pensei que eu queria realmente aprender, e depois comecei a estudar em casa e prestar atenção nas aulas e peguei monitoria”. Percebe-se que os monitores fizeram uma grande diferença no aprendizado desses alunos ingressantes na LEDOC.

A LEDOC hoje, conta com três programas de monitoria: O Programa Institucional de Monitoria (PIM) tendo preferência as disciplinas que apresentam o maior índice de reprovação, com a finalidade de melhorar os indicadores de ensino e aprendizagem, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) que atende especificamente os povos indígenas com foco em inseri-los nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, o Programa



de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) que tem como foco atender preferencialmente os estudantes ingressantes do primeiro e segundo semestre tentando amenizar suas dificuldades em disciplinas ao adentrarem na universidade. No caso do Curso de Educação do Campo – Artes e Música de Tocantinópolis, o Padi tem sido um programa voltado para auxiliar os estudantes nas disciplinas de música. Apesar dos alunos não terem citado o nome do programa de monitoria, acredita-se que o Padi tenha sido o mais procurado pelos estudantes com dificuldades na disciplina, pelo foco do programa.

Considerando as dificuldades enfrentadas na aprendizagem da disciplina, os acadêmicos mantem viva uma esperança de superarem seus desafios no decorrer do curso. A acadêmica L. B. A de 22 anos de idade escreveu o seguinte: Minha maior dificuldade ainda está sendo tom e semitom, mas creio que isso será melhor entendido no decorrer do curso (L.B.A, 22 anos). Nessa mesma direção, R. V, S, de 20 anos disse que a maior dificuldade dela na disciplina é na hora de dizer se a terça (3) é maior ou (3) menor. Percebe-se nas escritas que conteúdos musicais como tom e semitom e o estudo de reconhecimento de terças tem sido um desafio para os estudantes, no entanto eles mantem viva a esperança de superarem no decorrer do curso.

Considerações finais

Por meio das escritas de si, os estudantes puderam contar suas experiências da formação com a disciplina Fundamentos da notação musical, sendo possível construir um perfil do grupo cujas idades variam entre 17 a 62 anos, sendo 19 do sexo feminino e 12 masculinos, o pesquisador realizou o cruzamento das escritas, mostrando as aprendizagens e dificuldades da disciplina. Em outro momento oportuno pretende-se ler essas escritas em conjunto com esses estudantes para que possam ressignificar a escrita.

Nas escritas formativas os estudantes reconhecem a importância da disciplina em suas vidas pessoais e profissionais. Apresentam as dificuldades que passaram no início da disciplina que os motivou a procurarem os monitores, como forma de reforço ao conteúdo estudado. O papel do monitor no processo de aprendizagem da disciplina acaba tendo uma função social pelo motivo de contribuir na formação de futuros professores de educação musical em escolas do campo. A pesquisa apontou a importância de dialogar os conteúdos apresentados em sala de aula, com as comunidades desses estudantes, durante as atividades do tempo comunidade.



Os acadêmicos reconhecem que no decorrer da Disciplina houve avanço para a aprendizagem, em que puderam ultrapassar barreiras encontradas no início. Acredita-se que o estudo apresenta parâmetros para aprofundamentos das escritas de si, compartilhamento dessas escritas e reelaboração das reescritas até que se chegue a um processo biografização da aprendizagem musical de acadêmicos de um curso de Educação do Campo. Esse foi, portanto, um primeiro exercício de escrita da experiência da formação em uma disciplina, mas que poderá gerar efeitos para a construção de uma documentação narrativa de modo que no perfil biográfico do grupo seja possível identificar novos modos de ensinar os fundamentos teóricos da música, alcançado pela documentação narrativa propostas no projeto de ensino do professor e até ajustes no currículo do curso.

Referências

ABREU, D. V. Educação musical e autobiografia: aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara. **Anais do VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica**. Eixo 1: Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões, Rio de Janeiro, p.77- 81, 2014.

ABREU, D. V. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores**. Tese (Doutorado em Música). 2011. 196f. Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

GAULKE, T. G. **Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 228f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

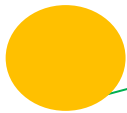
SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.



SUÁREZ, D. H; SOUZA, R. M. (Auto)biografias, fotografias, acervos e escritas de formação.
Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 1, n. 3, p. 397-401, set/dez,
2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de
Educação do Campo – ARTES e MÚSICA**. UFT: TOCANTINÓPOLIS, 2016.



**MÚSICA: ENSINO, ETNOGRAFIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO.
PROJETO INTEGRADOR**

**MUSIC: TEACHING, ETHNOGRAPHY AND HUMAN DEVELOPMENT.
INTEGRATOR PROJECT**

Wilson Rogério dos Santos⁵³

RESUMO: Trata-se de projeto integrador que abriga os trabalhos realizados na UFT sob a supervisão do Prof. Wilson Rogério dos Santos. Atualmente o projeto dá suporte a pesquisas visando a redação de monografias de TCC nas áreas de Educação Musical; Etnomusicologia; Música e Desenvolvimento Humano e Musicologia. Duas monografias já foram apresentadas, sendo que outras nove estão em processo de elaboração. Cada uma possui uma perspectiva teórica e metodológica particular, mas todas se estruturam a partir da questão da complexidade, proposta por Edgar Morin e do enfoque pluralista da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como forma de alcançar maneiras pós-modernas de compreender o mundo e abordar os problemas que nos são apresentados. Como principais metodologias utilizadas é possível citar: observação participante; pesquisa-ação; levantamentos bibliográficos e etnografia, utilizados a partir de processos qualitativos, mas que utilizam procedimentos híbridos que unem abordagens quali-quantitativas.

Palavras-chave: Educação musical. Etnomusicologia. Música e Desenvolvimento Humano. Música e Educação do Campo.

ABSTRACT: It is an integrative project that roof the works carried out at UFT under the supervision of professor Wilson Rogério dos Santos. Currently the project supports research aimed at the writing of TCC monographs in the areas of Music Education; Ethnomusicology; Music and Human Development and Musicology. Two monographs have already been presented, and nine others are in the process of being drawn up. Each one has a particular theoretical and methodological perspective, but all of them are structured based on the question of complexity proposed by Edgar Morin and the pluralistic approach of interdisciplinarity and transdisciplinarity as a way to reach postmodern ways of understanding the world and addressing the problems that are presented to us. The main methodologies used are: participant observation; action research; bibliographical surveys and ethnography, used from qualitative processes, but using hybrid procedures that combine qualitative-quantitative approaches.

Keywords: Music Education. Ethnomusicology. Music and human development. Music and country education.

Introdução

Projeto integrador é uma definição utilizada para um determinado tipo de pesquisa acadêmica que envolve a realização de diferentes trabalhos a partir de um ponto comum. Trata-se de um projeto que se destina a abrigar uma série de investigações realizadas em um determinado local, sob a orientação de um determinado pesquisador, ou grupo de pesquisadores ou dentro de uma determinada perspectiva metodológica.

⁵³ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Arraias, Tocantins, Brasil. E-mail: rg_santos@mail.uft.edu.br



Este sistema, é também chamado de *guarda-chuva*, pois é um projeto amplo que pode ser realizado por diversos pesquisadores ou alunos e tem como estruturação um único projeto destinado a abrigar diferentes atividades de pesquisa. Sendo assim, há um projeto mãe ou projeto integrador (o guarda-chuva), com diferentes objetivos ou assuntos específicos e dentro desses assuntos, ou objetivos, os subprojetos ou projetos integrados vão sendo alocados e realizados. Este é um sistema prático que permite padronizar um amplo trabalho de pesquisas em diferentes níveis de profundidade, dinâmica e metodologia.

O Projeto em questão - Música: ensino, etnografias e desenvolvimento humano é um projeto integrador desenvolvido a partir do trabalho, das pesquisas e orientações do Prof. Dr. Wilson Rogério dos Santos e tem como objetivo abrigar os projetos realizados na Universidade Federal do Tocantins (UFT) sob a supervisão deste professor. Atualmente o projeto dá suporte a pesquisas visando a redação de monografias de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nas áreas de Educação Musical (formação de professores, cantigas de roda; ensino coletivo de instrumentos musicais); Etnomusicologia (Folias de Reis, Festejos populares); Musicologia (música caipira e música de tradição oral); Música e Desenvolvimento Humano (Música e saúde, transformação social e direitos humanos).

Dentro dessas propostas, duas monografias já foram apresentadas como requisito para conclusão de curso: *Música caipira de raiz: origens e influências* e *As cantigas de roda nas salas de aula das escolas públicas de Lavandeira – TO*, sendo que outros nove trabalhos estão em processo de elaboração, pesquisa e confecção. Como é de se esperar, cada um desses trabalhos possui uma perspectiva teórica e metodológica particular, mas todos eles se estruturam a partir da questão da complexidade, proposta por Edgar Morin (2007; 2011), que utiliza o enfoque pluralista da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como forma de alcançar maneiras pós-modernas de compreender, explicar o mundo e abordar os problemas que nos são apresentados. Especialmente os de nossa área, de *per si*, interdisciplinar: Música, Educação musical e Educação do Campo.

Como principais metodologias utilizadas pelos pesquisadores são possíveis citar a observação participante; a pesquisa-ação; os levantamentos bibliográficos e a etnografia. Todas elas são utilizadas a partir de processos qualitativos, mas que também empregam procedimentos híbridos, que unem abordagens quali-quantitativas no processo de pesquisa, levantamento e interpretação dos dados.

Como é de se esperar, embora sejam ligados por objetivos e temas próximos, cada trabalho possui uma estrutura diferente e até certo ponto única. Isto acontece na escolha dos



paradigmas orientadores da pesquisa, na questão dos referenciais teóricos, nos procedimentos metodológicos e na escolha das técnicas de coleta e análise de dados.

O Projeto tem ligação com o Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM) da UFT, o Gabinete é um grupo de pesquisa cadastrado na CAPES e tem uma ampla atuação na área Interdisciplinar e em especial na Educação Musical. Atualmente, é um dos grupos que dá suporte às atividades da comissão de professores que está estruturando uma proposta de pós-graduação interdisciplinar no Campus da UFT de Arraias.

No momento o projeto abriga nove pesquisas, sendo oito de TCC e uma desenvolvida pelo professor Dr. Wilson Rogério. A seguir será apresentada uma breve descrição dos trabalhos já realizados e em andamento.

Educação Musical (formação de professores, cantigas de roda; ensino coletivo de instrumentos musicais)

Dentro da área de Educação Musical e formação de professores, um trabalho de TCC já foi realizado e dois outros estão em fase inicial de levantamento de dados. Os trabalhos em fase inicial são: O ensino de música nas escolas do campo: um estudo na escola estadual agrícola David Aires França e Ensino coletivo de violão popular: levantamento, análise e proposta.

O primeiro deles é desenvolvido pelo aluno Lucivânio Alves Borges e tem como objetivo verificar como tem sido realizado o ensino de música em uma escola do campo (A escola agrícola David Aires França), como pano de fundo pretende-se também, verificar como é desenvolvido esse ensino musical em outras escolas da região, compreendendo como é contemplado o ensino dos conteúdos de Música nestas escolas. Trata-se de um estudo de caso, onde os dados serão obtidos por meio da análise de documentos e legislações referentes às atividades pedagógicas da disciplina; de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores da escola e de observações direcionadas.

Os referenciais teóricos da pesquisa estruturam-se a partir do trabalho de pedagogos brasileiros como Liane Hentschke, Luciana Del Ben (2003) e Marisa Fonterrada (2005) e pedagogos estrangeiros como David Elliot (1995, 2005) e Keith Swanwick (2003). Os dados serão analisados a partir de critérios qualitativos com a finalidade de conseguir detectar, na unidade escolar, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas à música. Pretende-se que o trabalho esteja concluído até o final de outubro de 2019.



Outro trabalho que também deverá ser finalizado até o final de outubro de 2019 é o Ensino coletivo de violão popular: levantamento, análise e proposta. Esta pesquisa está sendo realizada pela aluna Daize Pereira da Cunha. Ela tem como tema o ensino coletivo de instrumentos musicais, em especial o ensino coletivo de violão. A utilização desta metodologia de ensino cresce a cada dia em nosso país e está sendo empregada por professores em diferentes níveis, como ensino superior, ensino básico e na educação não formal. As aulas coletivas propiciam um maior compartilhamento entre os alunos, favorecendo a troca de experiências entre eles em um processo colaborativo.

A partir da constatação que o sistema é amplamente utilizado na área de ensino de violão a proposta da pesquisa é realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de relacionar, registrar, analisar e comparar o que foi feito sobre o assunto em nosso país nos últimos 20 anos. Este levantamento terá como objetivo colaborar, oferecendo sugestões de repertório e sequência de conteúdos voltadas às atividades de ensino de violão popular (por cifra) dentro das matérias optativas I, II e III do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa documental de natureza exploratória e de viés básico, pois tem a intenção de “aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social” (LAVILLE; DIONE, 2007, p. 86), sendo que o trabalho será realizado a partir de um levantamento bibliográfico, com a finalidade de detectar a totalidade dos trabalhos escritos sobre o tema em nosso país. Após esse procedimento será realizada a leitura e o fichamento de todo este material, buscando detectar padrões dentro das práticas de ensino. Também serão buscados relatos de sucesso e de dificuldades dentro da aplicação do sistema.

Como referências teóricas iniciais serão utilizadas duas teses de doutoramento defendidas na Universidade Federal da Bahia, um dos Polos de referência para o ensino coletivo em nosso país. Uma delas é a do Professor Wilson Rogério dos Santos (2016) que realizou uma extensa pesquisa bibliográfica sobre artigos escritos e desenvolvidos com a temática do ensino coletivo de instrumentos musicais, na revisão bibliográfica de sua pesquisa, ele procurou catalogar a totalidade dos trabalhos relacionados sobre o assunto apresentados ou publicados até 2013. A partir daí analisou quinze métodos (manuais) de instrumentos de cordas friccionadas e elaborou uma sugestão de sequência didática para aplicação em classes de ensino que utilizem o sistema coletivo. Outro trabalho de referência é



o do Professor Marcelo Alves Brazil (2017), que também realizou um levantamento sobre os trabalhos de ensino coletivo e mais especificamente de ensino coletivo de violão. Também serão considerados para o referencial teórico os textos do pedagogo David Elliott (1995, 2005), que propõe a Filosofia Praxial, uma maneira de ensinar música baseada na prática, privilegiando a musicalidade e baseada no fazer musical.

De acordo com essa ideia, o contato com a música e seus conceitos se dá por meio da prática, dos procedimentos de *fazer música* e é por meio dessa realização que o aluno é levado à contextualização e compreensão dos conteúdos musicais (grifo do autor) (SANTOS, 2016, p. 108).

Desta forma, a Filosofia Praxial propõe que o aluno esteja no centro do fazer musical e que a atividade do ensino proponha um desenvolvimento musical baseado na musicalidade, estruturando situações musicais reais ou, no seu modo de dizer: genuínas práticas musicais.

Finalmente, temos uma pesquisa já realizada na área da Educação musical, trata-se do TCC: As cantigas de roda nas salas de aula das escolas públicas de Lavandeira (TO), apresentado em agosto de 2018 e que pretendeu estudar como a Educação musical é utilizada em uma creche e em uma escola do ensino fundamental na Cidade tocantinense de Lavandeira. O objetivo do estudo foi:

realizar observações a fim de averiguar se existe a utilização das cantigas de roda nas atividades pedagógicas realizadas nas salas de aula de duas escolas da cidade de Lavandeira (TO); posteriormente, procurou-se estudar e descrever como se dá esse uso. Dessa forma, o estudo pretende colaborar com a elaboração de futuras propostas pedagógico-musicais que possam ser aproveitadas nas práticas dos professores generalistas (SILVA, 2018, p. 8).

A pesquisa de viés qualitativo e de natureza exploratória foi desenvolvida por meio de observações realizadas em sala de aula e da aplicação de um questionário respondido por professoras das escolas analisadas. Como resultados pôde-se constatar que a música é intensamente utilizada nas escolas da cidade, especialmente como forma de organização de processos e de atividades dentro do período de aulas. No entanto, também ficou claro que, ao contrário do que se imaginava, a presença das cantigas de roda é bem menos frequente, além disso, constatou-se que há extrema e urgente necessidade de ampliar o trabalho de formação inicial ou continuada das professoras generalistas (professoras que atuam nas séries iniciais), com a finalidade de fornecer mais e melhores ferramentas para que elas possam desenvolver seu trabalho.



Dessa forma, seria possível diferenciar o que é a música infantil comercial ou religiosa e as verdadeiras cantigas de roda, utilizar a música como área fim e não como elemento para auxiliar em outras áreas do conhecimento, e não apenas como forma de entretenimento ou de fundo musical para datas cívicas. Sendo assim, constatamos que é importante que o educador receba formação complementar para construir uma ponte entre as atividades vivenciadas e a música, não como mera brincadeira, mas como processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2018, p. 45).

Musicologia (Música relacionada a etnias e aspectos do multiculturalismo)

Dentro desta subárea de pesquisa já foi apresentado um trabalho de TCC intitulado *Música caipira de raiz: origens e influências*, realizado pela aluna Rosilene Ribeiro dos Santos Barboza. A autora debruçou-se no universo da canção caipira, modelo criado a partir da iniciativa de vários artistas em especial de Cornélio Pires.

Através uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica realizada por meio de documentos como livros, revistas, discos, *sites* e outras fontes, foi possível construir um trabalho cujos resultados conduziram a dois pontos: a relação entre os estilos de música caipira e os modelos da poética medieval obtidos principalmente no tratado *A Arte de Trovar* ou *A Poética Fragmentária*. A partir deste resultado procurou-se estabelecer relações entre a canção caipira e as estruturas da poética medieval encontrados nos modelos desta forma de arte: Cantigas de amor; Cantigas de amigo; Cantigas de escárnio ou maldizer.

O desenvolvimento do trabalho nos permitiu analisar várias músicas caipiras de raiz. Com os resultados, pudemos notar que a estrutura poética desse tipo de música surgiu a partir de alguns modelos da poesia trovadoresca medieval. Não é possível saber ao certo se essa influência é intencional, ou seja, se os autores caipiras pensavam nesse modelo quando concebiam suas músicas; provavelmente isso não acontecia. O mais factível é que esse estilo utilize padrões surgidos a partir de desdobramentos de modelos antigos que foram passando pelas gerações e ficaram estruturados no inconsciente coletivo (BARBOZA, 2018, p. 53).

Na segunda parte da pesquisa procurou-se compreender as possíveis representações do homem do campo encontradas nas letras destas canções: os temas familiares, as histórias de amizade e de amor, a tragédia; constituem o âmago da canção caipira evidenciando as relações do homem do campo com seu ambiente de vida e com seus semelhantes. O trabalho constatou que a canção caipira é extremamente rica na descrição da natureza e está repleta de exemplos moralizantes, além disso, aborda temas que falam de amor e amizade, por meio de imagens e símbolos de uma tradição que tem muito a contribuir para a riqueza cultural de nosso país.



Finalmente, o trabalho destaca a importância da defesa e ad preservação deste estilo de música, que talvez seja o que mais sofre pressão dos meios de comunicação de massa e da música comercial, desfigurando, deformando e comprometendo sua autenticidade.

Música e desenvolvimento humano (Saúde, Transformação social e Direitos humanos)

Esta subárea possui atualmente três projetos em andamento. Eles estão relacionados à Música e saúde (poluição sonora e terceira idade) e Música e transformação social.

O primeiro deles: Poluição sonora no município de Rio da Conceição (TO), apresenta uma proposta de pesquisa interdisciplinar relacionada com música e saúde, ele surgiu a partir de um projeto de intervenção social realizado como atividade de uma disciplina do curso de Educação do Campo. A ideia inicial era buscar um problema da comunidade que pudesse ser exposto, minorado ou resolvido pela ação dos alunos do curso. O tema escolhido foi a perturbação causada pelo som extremamente forte, agressivo e constante dos carros e aparelhos de som na cidade, fato que incomodava os moradores, questão agravada pela existência de um balneário (rio com estrutura precária de sanitários e bares) no centro da cidade e pela praticamente inexistência de uma força policial no município.

O objetivo principal da pesquisa é verificar se as atividades de lazer (com utilização de aparelhos de som com volume intenso) no Balneário da Cidade de Rio da Conceição, podem trazer ou trazem consequências sociais ou para a saúde dos moradores do entorno. O trabalho terá natureza quali-quantitativa e consistirá em levantamento de dados cartográficos, entrevistas semiestruturadas e observações. Como resultado espera-se responder algumas perguntas: 1) o som utilizado no balneário da cidade de Rio da Conceição traz perturbação para a comunidade em geral? 2) O volume (medido em decibéis) está acima do permitido na legislação? 3) Que efeitos a longo prazo a presença desse problema traz para a população? 4) Existe um histórico de reclamações sobre o assunto junto às autoridades competentes? 5) Existem casos pessoais de complicações de saúde ou sociais causadas por este problema? Tais respostas poderão referendar ou refutar a ideia difundida pelo senso comum que tais práticas são nocivas à população em geral.

Outro projeto relacionado à saúde é o intitulado: A prática de música na terceira idade. A proposta é realizar uma pesquisa bibliográfica que traga como resultado uma relação de trabalhos acadêmicos que abordem o tema, procurando contribuir para uma melhor



compreensão do assunto, oferecendo, a partir daí, novas possibilidades para a realização de atividades relacionadas à questão.

A metodologia adotada, a pesquisa bibliográfica, é amplamente utilizada nos meios acadêmicos e é uma ferramenta adequada e viável para a realização de trabalhos em curtos períodos:

Pode-se utilizar a pesquisa bibliográfica [...] para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico e explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção de hipóteses (KÖCHE, 2001, p. 122).

O terceiro trabalho de pesquisa na área reúne o ensino coletivo e a transformação social, a proposta é avaliar quais as contribuições que o sistema de ensino coletivo pode trazer para a transformação social dos alunos.

Sabe-se que muitos trabalhos relacionados ao ensino coletivo de instrumentos musicais relatam casos de transformação social (Cruvinel 2005; Tourinho, 2008; Dantas 2010); a partir desta constatação, o objetivo é evidenciar a relevância e o papel do sistema no decorrer desse processo. Aqui, a pesquisa bibliográfica também será adotada como base e após a realização de um amplo levantamento será feita uma seleção prévia do material para ser submetido a fichamento e análise dos dados.

Etnomusicologia e saberes tradicionais

Nesta subárea três projetos estão sendo desenvolvidos, os três estão relacionados aos festejos populares da região do sudeste tocantinense, dois deles: *Representações da cultura popular nas músicas da Folia de Reis em Arraias – TO* e *Música e tradição - trajetória da folia de reis na comunidade quilombola do Mimoso*, tem como temática as Folias de Reis, festividades que foram trazidas pelos colonizadores portugueses para o Brasil, possuem um forte caráter religioso e acontecem entre os dias primeiro e seis de janeiro, quando as chamadas *companhias* vão de casa em casa cantando os seus versos, geralmente acompanhados de sanfona, violão, viola, triângulo, pandeiros e outros instrumentos como a rabeça e a caixa.

Os dois trabalhos pretendem conhecer e observar os grupos organizadores das folias, catalogando os instrumentos utilizados no processo da festa, observando seu papel na atividade e sua construção de acordo com a organologia musical.

O terceiro trabalho, que também está vinculado ao estudo de festividades populares é



intitulado *Educação do campo e cultura popular: as canções da levantada do mastro nos festejos de Nossa Senhora do Rosário*. Ele tem como objetivo estudar o festejo tradicional que acontece no município de Rio da Conceição (TO) e que teve início após a aparição de uma imagem da Santa no quintal da residência de um dos moradores.

Os três trabalhos apresentam procedimentos metodológicos semelhantes, adotando o estudo etnográfico, que segundo Coutinho (2013, p. 347) pressupõe que o investigador atue de maneira a examinar padrões de comportamento, costumes e modos de vida de um determinado grupo de pessoas. Alguns pressupostos apresentados pela autora podem ser destacados neste processo: a) Os significados culturais do grupo são cruciais para a compreensão das ações; b) O grupo é estudado no contexto natural e o investigador insere-se nesse mesmo contexto; c) A recolha de dados pode processar-se de múltiplas formas, sem restrições, embora o trabalho de campo seja sempre uma constante; d) O foco é compreender uma parte da cultura de um determinado núcleo populacional desde uma perspectiva êmica (de dentro) e ética (de fora)⁵⁴.

Todos eles procurarão trazer históricos sobre a origem destas festas e posteriormente realizarão observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas com foliões e organizadores e lançarão mão de gravações em áudio e vídeo, com a finalidade de registrar os festejos:

O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. Qualquer ritual religioso, ou um cerimonial ao vivo pode ser candidato (LOIZOS, 2017, p. 149).

No entanto, os pesquisadores estarão atentos para que o registro em áudio e vídeo não prejudique os resultados do trabalho, especialmente no que concerne à intromissão nos festejos. Tal questão pode ser compreendida pela inevitável distração que uma câmera pode trazer para os informantes, além da possibilidade de os levar a adotar uma postura diferenciada. Este problema pode ser minimizado pelo fato de os pesquisadores fazerem parte das comunidades estudadas.

⁵⁴ Optou-se por manter a terminologia utilizada pela autora (Coutinho, 2013), embora seja contestada, nos meios da etnociência. As palavras derivam dos termos: *fonêmico* e *fonético*, sendo que, a grosso modo, êmico refere-se a uma tentativa de perceber e descrever uma cultura dentro de seus próprios termos, ou seja, o observador está inserido no contexto estudado e mais, faz parte deste contexto, sendo muitas vezes o próprio “nativo”. E aqui ocorre a maior parte das polêmicas, pois é muito difícil (ou impossível) estabelecer uma perspectiva de observador externo “pura”, que seria o termo utilizado para ético, pois o trabalho de observação depende de uma interação inequívoca e real entre o observador e o observado e, mesmo nas ciências exatas, já constatou-se a impossibilidade de tal fato. De qualquer forma os termos utilizados no texto, a partir da perspectiva de Coutinho, parecem bastante claros se e quando pensamos que uma parte dos pesquisadores que realizam as investigações mencionadas no texto, nasceram, vivem ou são descendentes dos praticantes da atividade.



Como fundamentação teórica os estudos se aproximam da Etnomusicologia, campo da música que tem raízes colocadas tanto na musicologia como na antropologia. Desta forma esta ciência pretende compreender a música dentro do contexto do comportamento humano. Sendo que o pesquisador está interessado em diversas questões referentes ao uso e função da música, papel e status do músico e temas adjacentes.

A etnomusicologia proporciona um importante modelo para as etnografias dentro da pesquisa em educação musical, sendo que nessa área os temas estarão mais concentrados no ensino e na transmissão dos saberes musicais. Dentro deste modelo encontram-se os trabalhos do professor Fred Dantas (2017), que ao realizar um estudo sobre as práticas musicais de grupos de Folias de Reis na região do sudoeste baiano, redigiu um texto com referências teóricas fundamentais para os trabalhos em questão, fornecendo os pontos iniciais para as pesquisas desenvolvidas dentro da etnomusicologia, trazendo autores de referência como Alan Merriam (1960), Eric Hornbostel (1961) e Bruno Nettl (1964).

Outra aproximação das pesquisas com as temáticas da etnomusicologia trazem mais dois autores como referência: Liora Bressler, que descreve no quarto capítulo do livro *Introducción a la investigación en Educación Musical* (2006), os processos etnográficos relacionados com a música e em especial com a Educação Musical, tentando estabelecer conexões entre campos diferentes com a finalidade de compreender certos contextos do comportamento humano e Ana Roseli Paes Santos (2017), que procura averiguar as implicações teóricas da etnopedagogia no ensino da música, verificando a possibilidade da transcrição de processos nativos de ensino e aprendizagem por meio de uma etnografia musical com a finalidade de aplicá-los nas escolas de ensino básico.

Conclusão

A partir da implantação da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música no campus de Arraias da Universidade Federal do Tocantins esperava-se que a pesquisa acadêmica e o processo de formação docente sofressem um grande desenvolvimento. Este processo ainda não é totalmente visível, mas já demonstra resultados inequívocos. Para acelerar sua continuação é muito importante a realização de encontros, simpósios e seminários e a criação de grupos de pesquisa, onde se discutam e possam ser abrigados os trabalhos realizados dentro do curso.

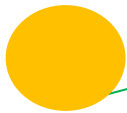


Ao mesmo tempo é fundamental que se ofereça espaços para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao campo, especialmente as de cunho sistêmico e que contemplem as perspectivas da complexidade, buscando soluções interdisciplinares para questões locais e regionais que nos afetam.

Desta forma a criação do projeto integrador **Música: ensino, etnografias e desenvolvimento humano**, pretende atender estes anseios, propondo um espaço que permita a realização de múltiplas pesquisas, o que parece ser a solução mais adequada, no objetivo de acelerar e dar sustentação teórica e metodológica para que alunos e professores possam desenvolver seu trabalho.

Referências

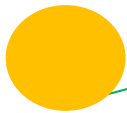
- BARBOZA, R. R. **Música caipira de raiz origens e influências**. 2018. 60f. Monografia (Graduação em Educação do Campo - Artes visuais e Música) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2018.
- BRAZIL, M. A. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: Uma visão através da teoria da autoeficácia**. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Música – Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- BRESLER, L. Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. In: DIAZ, Maravillas (Coord.). **Introducción a la investigación en educación musical**. Madrid: Enclave Creativa, 2006. p. 83-99.
- COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. 2.^a ed. Coimbra: Almedina, 2013. 421p. (1.^a ed. 2011).
- CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de instrumentos de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 255p.
- DANTAS, F. Santo Reis de Bumba: praxe pedagógica e organologia. In: SANTOS, A. R. P.; SANTOS, W. R. (org.). **Educação musical na educação do campo: outras epistemologias**. Palmas: EdUFT, 2018, p. 115-177.
- DANTAS, T. Ensino coletivo de instrumentos musicais: Contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010b, Goiânia. **Anais**. Goiânia: UFG, 2010b. p. 880-90.
- ELLIOTT D. J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University, 1995. 378p.



- ELLIOTT D. J. (Edit.). **Praxial music education: reflections and dialogues**. New York: Oxford University, 2005. 336p.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005. 345p.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. M. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, 192p.
- HORNBOSTEL, E.; SACHS, C. Classification of musical instruments. **The Galpin Society Journal**, St. Albans (UK), v. 14, p. 3-29, 1961.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14.^a ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2001. 180p.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1.^a ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMG, 2007. 340p. Tradução de: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie en sciences* (1.^a ed.1997).
- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 137-155.
- MERRIAM, A. P. **The Anthropology of music**. Evanston: Northwestern University, 1964.
- NETTL, B. **Theory and method in ethnomusicology**. London: The Free Press, 1964.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007. 116p. Tradução de: *Les sept saviors nécessaires à l'éducation du futur* (1.^a ed.1999).
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120p. Tradução de: *Introduccion à la penseé complexe* (1.^a ed. 1990).
- SANTOS, A. R. P. Etnopedagogia no ensino de instrumentos musicais: uma prática possível para a educação musical. In: SANTOS, A. R. P.; SANTOS, W. R. (Org.). **Educação musical na educação do campo: outras epistemologias**. Palmas: EdUFT, 2018, p. 17-53.
- SANTOS, W. R. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos**. 2016. 498f. Tese (Doutorado em Música–Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA, L. E. F. **As cantigas de roda nas salas de aula das escolas públicas de Lavandeira – TO**. 2018. 62f. Monografia (Graduação em Educação do Campo - Artes visuais e Música) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2018.
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003. 128p. Tradução de: *Teaching music musically* (1.^a ed.1999).



TOURINHO, A. C. O ensino coletivo na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 3, 2008, Brasília. **Anais**. Brasília: UNB, 2008. p. 1-9.



A TEATRALIDADE NO FESTEJO POPULAR DO DIVINO ESPÍRITO SANTO DA CHAPADA DA NATIVIDADE, NO ESTADO DO TOCANTINS

THE THEATRICALITY IN THE POPULAR CELEBRATION OF THE DIVINO ESPÍRITO SANTO OF THE CHAPADA OF NATIVIDADE, IN THE STATE OF TOCANTINS

Bárbara Tavares dos Santos⁵⁵
Elane Ferreira de Almeida Silva⁵⁶

RESUMO: O presente artigo trata da teatralidade no festejo popular do Divino Espírito Santo da cidade de Chapada da Natividade localizada no Estado do Tocantins, Brasil. O festejo em questão, acontece anualmente no período de dezessete a vinte e oito de julho, e integra diferentes passagens e momentos, sendo um deles dedicado a padroeira da cidade Santa Ana. O objetivo do estudo foi suscitar questões acerca da teatralidade, da visualidade, da potência estético-cultural, histórica e religiosa do festejo popular como importante patrimônio cultural imaterial do Estado do TO, e de suas comunidades. A metodologia empregada na pesquisa foi qualitativa com abordagem etnográfica, com realização de pesquisa bibliográfica, observações de campo, registros fotográficos, participação *in loco* nos festejos e entrevistas com festeiros brincantes da comunidade. A pesquisa pautou-se nos referenciais teóricos de Graça Veloso, Noeci Carvalho Messias, Josette Féral, Oswald Barroso, Poliana Macedo de Sousa e Mariana Haizenreder Ertzogue, entre outros autores.

Palavras-chave: Festejo do Divino Espírito Santo da Chapada da Natividade. Teatralidade. Patrimônio cultural imaterial.

ABSTRACT: This article deals with theatricality in the popular celebration of Divino Espírito Santo of the city of Chapada da Natividade located in the State of Tocantins, Brazil. The celebration in question, happens annually in the period from seventeen to twenty-eight of July, and integrates different passages and moments, one of them being the patron saint of the city of Santa Ana. The objective of the study was to raise questions about theatricality, visuality, aesthetic-cultural, historical and religious potency of popular festivities as an important intangible heritage of the State of the TO, and of its communities. The methodology employed in the research was qualitative with an ethnographic approach. Bibliographic research, field observations, photographic records, in loco participation in the festivities and interviews with community entertainers were conducted. The research was based on the theoretical references of Graça Veloso, Noeci Carvalho Messias, Josette Féral, Oswald Barroso, Poliana Macedo de Sousa e Mariana Haizenreder Ertzogue, among others authors.

Keywords: Celebration of the Divino Espírito Santo da Chapada da Natividade. Theatricality. Intangible cultural heritage.

Apresentação

Este artigo trata da teatralidade no festejo popular do Divino Espírito Santo da cidade de Chapada da Natividade localizada no Estado do Tocantins, Brasil. O festejo em questão

⁵⁵ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: barbara.tavaresreis@uft.edu.br

⁵⁶ Secretaria Municipal da Educação da Chapada da Natividade. Chapada da Natividade, Tocantins, Brasil. E-mail: elanecilas@hotmail.com



acontece anualmente no período de dezessete a vinte e oito de julho, e integra diferentes passagens e momentos, sendo um deles dedicado a padroeira da cidade Santa Ana. O estudo é resultado do Projeto de Conclusão de Curso (TCC) do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores) do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins UFT, defendido em 2016, pela segunda autora, com orientação da primeira autora. O interesse em pesquisar os festejos populares da referida cidade, surgiu em virtude da constatação, feita pela segunda autora, acerca de não haver na Prefeitura de Chapada da Natividade e nem tão pouco na Secretária local de Educação, Cultura, Desporto e Turismo do Município, registros e/ou pesquisas sobre os festejos populares da comunidade.

Verificou-se que o acervo público da cidade dispunha apenas de raras fotos e vídeos de festejos e/ou encontros de folias realizados nos últimos três anos. Assim, percebeu-se que a pesquisa poderia contribuir com o estudo acerca do patrimônio cultural imaterial, histórico e estético-artístico do festejo de Chapada da Natividade e também com as pesquisas de outras comunidades campesinas. Soma-se a isso, que as diferentes práticas realizadas nos cortejos, festejos e rituais populares antigos têm assumido o contínuo de pesquisas e produções artísticas situados em territórios híbridos entre as teatralidades, as performatividades e/ou ações da vida cotidiana. Nesse sentido, a pesquisa intenciona suscitar questões acerca da teatralidade, da visualidade, da potência estético-cultural e religiosa dos festejos populares como importante patrimônio imaterial do Estado do Tocantins e de suas comunidades.

A metodologia empregada na pesquisa foi qualitativa com abordagem etnográfica, com realização de pesquisa bibliográfica, observações de campo, registros fotográficos, participação *in loco* 57 nos festejos e entrevistas com festeiros brincantes da comunidade.

Festejo popular do Divino Espírito Santo, um pouco da história

A Festa do Divino é uma manifestação cultural de origem religiosa, em homenagem ao Divino Espírito Santo. Ela ocorre 50 dias após a Páscoa, variando entre os meses de maio e junho. Essa festa surgiu em Portugal, por volta do século XIV, foi disseminada em todo o Brasil através da colonização dos portugueses, tornando-se uma das mais antigas e importantes expressões do catolicismo popular no país.

57 Ressaltamos que a pesquisadora Elane Ferreira de Almeida Silva, além de co-autora da pesquisa, é também moradora da comunidade e festeira-brincante dos festejos populares do Divino Espírito Santo e da Padroeira Santa Ana da cidade de Chapada da Natividade. Destacamos ainda, que as palavras festeiros e brincantes são entendidas no contexto desta pesquisa como sinônimo.



De um modo geral, as festas do Divino Espírito Santo tiveram um ciclo de implementação, expansão e decadência na história de Portugal. A sua fase constituiu-se possivelmente no início do século XIII até a implantação do modelo “império” em Alenquer, no início do século XIV, com sua fase de expansão também no início do século XIV até meados dos séculos XVI e, por fim, a fase de decadência que vai ao final do século XVI até nossos dias com maior ou menor intensidade e linearidade. (ERTZOGUE; SOUZA, 2013, p. 104).

Conforme a tradição dessa história, conta-se que Dona Isabel, esposa de Dom Dinis, Rei de Portugal, no século XIV fez uma promessa de alimentar os famintos, vestir os nus e oferecer sua coroa ao divino em troca de paz. A graça teria sido alcançada e a promessa cumprida, ficando assim a crença de que o santo acabaria com a peste, fome e guerra. O culto passou a ser difundido nos países colonizados pelos portugueses, o caso do Brasil. As trajetórias históricas e religiosas da manifestação são pesquisadas pelo pesquisador, ator e diretor teatral Jorge das Graças Veloso:

Desde a origem da festa de louvor ao Divino Espírito Santo, surgida, segundo consta, de um voto da Rainha Santa Isabel de Aragão, esposa de D. Diniz, sexto Rei de Portugal, no Séc. XIV, e sua junção com a folia portuguesa, até a peregrinação sagrado/profana dos dias atuais. A folia, que era uma dança rápida, ao som de pandeiros ou adufes, ao se agregar aos festejos religiosos do Divino Espírito Santo, toma as características devocionais que conhecemos em várias regiões do Brasil contemporâneo. (2009, p. 23).

Assim, a festa do Divino Espírito Santo é uma das mais belas e tradicionais festas do país, que entre outros lugares, acontece há mais de cem anos, na cidade de Chapada da Natividade no estado do Tocantins. Os primeiros festeiros faziam essas festas como pagamento de promessas contando com ajuda dos moradores e parentes. Viajavam pelo sertão de cavalos, jegues, jumentos, burros, entre outros animais.

Logo nos primeiros momentos em que o Imperador do Divino Espírito Santo é eleito por meio de um sorteio realizado logo após o término de uma festa, ele passa a ser o representante da mesma. E sua função no festejo é receber as folias, organizar e coordenar a festa, sempre unidos em grupo, onde as tarefas são divididas, tendo parceria da comunidade local, rural e circunvizinha. No entanto, recebe o nome de o Imperador, porque ele é o representante mais importante do festejo, ele tem o espírito de compartilhar as bênçãos com os romeiros, e ainda rege o reinado no dia da festa do Divino Espírito Santo. Ressalta-se que o Imperador é sempre coroado pelo padre ou outro membro da comunidade antes de entrar na Igreja. Mas para a realização da referida festa O Imperador faz visitas às comunidades e pede ajuda para realizar o festejo. Deste modo, ele saía pela região pedindo ovos, farinha, tapioca, arroz pra tirar o fubá, água de Jenipapo e caju para fazer licores. E também vacas, porcos,



galinhas, carne seca, mandioca e outros alimentos necessários para realização da festa. Depois, ele passava recolhendo os donativos ou as pessoas que havia doado levavam os alimentos na casa do Imperador. Quando o Imperador recebia todos os donativos necessários para realização do festejo o evento era realizado com fartura e comentado por todos os convidados da comunidade.

Na atualidade, esses hábitos mudaram, pois os festeiros já não realizam a festa apenas como pagamento de promessas, mas colocam também os nomes em sorteio público para serem Imperadores no ano seguinte. A partir da seleção pública, o Imperador escolhido se prepara financeiramente para arcar com a maior parte das despesas da festa. Mas, ainda assim, continua recebendo doações, ajuda das senhoras boleiras da comunidade e também o financiamento por parte de parentes e amigos.

O festejo é organizado com a saída das três Folias do Divino Espírito Santo. Os foliões iniciam o giro (em um cortejo a cavalo) nos meados do mês de junho⁵⁸, durante um mês pela zona rural do município e cidades circunvizinhas cantando e tocando instrumentos musicais pelas trilhas e estradas. Quando os foliões chegam às fazendas ou em alguma casa da zona urbana para o pouso, alinham os cavalos no terreiro e cantam a licença, pedindo ritualmente acolhida (pouso). Andam em grupo de 12 ou mais homens, conduzidos pelo Alferes (pessoa responsável pelo cortejo). Em jornada pelo sertão, lembram as peregrinações de Jesus e seus apóstolos. Esse grupo percorre as casas dos lavradores, abençoando as famílias e unindo-as em torno da celebração da festa que se aproxima.

Promovida por fiéis e leigos religiosos, esta parte da festa movimentava centenas e até milhares de pessoas, algumas com grande fervor religioso ao Divino Espírito Santo, e outro tanto de pessoas que participam por farra e alegria. Na cidade de Chapada da Natividade, diversos seguimentos da sociedade se unem para realizar a festa, numa tradição passada de geração a geração. A figura de maior destaque neste festejo é o Imperador, pois ele participa da maioria dos eventos e sua figura funciona como instrumento de reverência ao Divino Espírito Santo. Há ainda outros personagens importantes da festa: os Capitães, as Rainhas dos Mastros, os Despachantes das Folias, os Foliões, os Alferes, os Arrieiros, os Caixeiros, as Rainhas da missa da Padroeira Santa Ana e o Procurador da sorte.

⁵⁸ O festejo do Divino Espírito Santo e da Padroeira Santa Ana de Chapada da Natividade ambos acontecem no mês de julho, no período de dezessete a vinte e oito do referido mês. A festa da Padroeira Santa Ana inicia-se no dia dezessete a vinte e seis de julho. E a festa do Divino Espírito Santo integrado a festa da Padroeira ocorre no dia vinte e seis a vinte oito. O motivo da festa se dar nessa data deve-se ao fato de não haver Padres suficientes na região para celebrar os rituais o no dia de Pentecostes, ou seja, 50 dias após a Páscoa, portanto, as celebrações variam em alguns locais as datas entre os meses de maio a junho.



A continuidade do festejo se dá com as nove novenas da Padroeira da cidade Santa Ana. São doze dias de programação intensa e celebrações. A Missa Solene do Divino Espírito Santo é o momento mais esperado pelos devotos. Durante a celebração é simbolizada as bênçãos e graças derramadas pelo Espírito Santo em sete dons: Sabedoria, Entendimento, Conselho, Fortaleza, Ciência, Piedade e Temor a Deus. Ao final, os fiéis recebem de lembrança o pão do Divino e acompanham o Reinado até a casa do Imperador, onde uma grande festa é realizada. Assim, a preservação da tradição religiosa, artística, cultural e histórica da festa do Divino Espírito Santo e da Padroeira Santa Ana já é reconhecida como um importante patrimônio cultural imaterial da cidade de Chapada da Natividade.

O Festejo popular como patrimônio cultural imaterial

O Artigo 206 da Constituição brasileira de 1988 rege que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O artigo constitucional acima nos traz um entendimento do que sejam os bens culturais. Além de se referir aos aspectos físicos e materiais que constroem a identidade de comunidades e de povos, como por exemplo, edifícios arquitetônicos, monumentos, sítios arqueológicos, paisagens culturais, vemos também que, no Brasil, integra o patrimônio cultural da humanidade como festas, festejos, rituais tradicionais populares, práticas religiosas, gestos e saberes que são transmitidos, perpetuados e transformados por meio da oralidade e pelas sucessivas gerações.

O patrimônio cultural imaterial se perfaz, portanto, do reconhecimento da importância de se promover a memória e a manutenção das diversas manifestações artísticas e culturais da humanidade. Além disso, segundo nos fala proferida por Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2009) a condição para a continuidade do patrimônio imaterial também está diretamente relacionada com a noção de habitante. O pesquisador nos diz que o habitante, o morador é aquele que mantém relações afetivas com a Geografia, com a História e a memória que o cercam. Esse morador da comunidade é o indivíduo que se apropria dos bens materiais e imateriais do local em que vive, ele "[...] mantém vínculos de pertencimento que atuam nos



processos de identidade que nos situam no espaço, e nos processos de memória que nos situam no tempo: são as duas coordenadas que balizam a nossa existência". (MENESES, 2009, p. 27). E, ainda segundo Meneses, o morador da comunidade, realiza em seu cotidiano, não apenas apropriações afetivas, mas também apropriações estéticas e cognitivas dos bens culturais que fazem parte do local em que vive.

No caso da Festa do Divino Espírito Santo de Chapada da Natividade, por meio do saber fazer e do fruir da festa, os moradores da comunidade apreendem informações sobre fatos históricos da colonização brasileira, aspectos filosóficos e doutrinários do catolicismo, assim como também assimilam práticas religiosas que foram trazidas e incorporadas aos festejos, principalmente, pelas comunidades e culturas de matrizes negras africanas. Percebe-se ainda que, em festejos como o Divino Espírito Santo, há uma relação estreita com a prática da oração que, conforme nos diz Ulpiano Meneses (2009), caracteriza a busca pela transcendência e o comprometimento com a fé que envolve dimensões profundas do ser e da subjetividade humana. Em suma, um vínculo comunitário de uso e de manutenção de um bem cultural comum, nesse caso, o próprio festejo.

Então, em última instância, o que se percebe em relação aos festejos do Divino Espírito (não só realizados no Tocantins, mas em outras cidades e Estados do Brasil) é que este ritual permite que a festa de Pentecostes (por meio do canto, da dança, do louvor, da bebida, da celebração e da comida) dê lugar as diferentes vozes, saberes e/ou manifestações comunitárias tanto sagradas como profanas. Nesse sentido, festejos como esse preservam a tradição cultural e religiosa mantendo o ritual vivo na memória social da comunidade, mas ao mesmo tempo possibilitam também que *as* novas gerações de foliões aprendam as práticas performativas com os mestres da tradição, porém inserindo sempre ao corpo do festejo outros e novos elementos estético-culturais contemporâneos.

É importante ressaltar também, que a separação entre patrimônio material e imaterial é um procedimento meramente didático, uma vez que uma instância dá suporte à outra. Ou seja, todo patrimônio imaterial carrega também consigo uma materialidade. Sobre esta questão Ulpiano Meneses (2009) nos diz que no ato de orar não é apenas o espírito do festeiro e do brincante que está empenhado, mas todo o seu corpo.

Portanto, essa forma espiritual de comunicação se potencializa pelo aporte material do lugar, que fornece estímulos próprios, inclusive as imagens e objetos sacros carregados de conteúdos simbólicos, a todo acentuado pela marca do hábito, da interação, da memória, etc. (2009, p. 31).



A partir dessa relação simbiótica entre as noções de patrimônio cultural material e imaterial é que gostaríamos de inserir no presente estudo o conceito da teatralidade como um meio para olharmos e analisarmos os aspectos, estéticos, visuais, ritualísticos e religiosos do festejo do Divino Espírito Santo.

A teatralidade no festejo

Seguindo uma perspectiva de análise contemporânea, e no intuito de melhor compreender o referido festejo popular, tanto do ponto de vista da memória, do patrimônio cultural, das transformações e migrações da tradição, quanto dos pontos de vistas artísticos e estético-culturais, buscou-se um conceito operativo que fosse funcional ao contexto em questão. Para tanto, optou-se pelo uso da noção de teatralidade como instrumental de análise, por entendermos que se trata de um conceito abrangente, flexível e permeável capaz de dar conta de diversos processos e manifestações cênicas e ritualísticas em que se veem elementos de materialidade visual, sonora e espacial.

Assim sendo, o festejo popular foi aqui estudado e entendido como uma forma de rito, festa e brincadeira cultural que contém uma forte relação com o meio social, representado por elementos ritualísticos, lúdicos, cênicos e visuais. Dessa forma, o primeiro entendimento importante sobre o conceito diz respeito ao quão abrangente pode ser a teatralidade.

Teatralidade, performatividade e teatro performativo, tanto quanto teatro pós-moderno e teatro pós-dramático são conceitos que vêm afirmando sua potência epistemológica no dinâmico quadro referencial das artes e *das manifestações (grifo nosso)* contemporâneas. Sua eficiência ultrapassa o âmbito das artes da cena (artes do corpo, artes cênicas, disciplina que parece cada vez mais buscar na vizinhança com o termo (arte) *performativ(a)idade* suas possíveis e necessárias delimitações), servindo como ferramenta teórica de conceituação para a literatura, o cinema, e para muitas outras áreas sobre as quais não estenderemos nossa reflexão. (FÉRAL, 1982 *apud* LEONARDELLI, 2011, p. 2).

Patrícia Leonardelli aponta em seu artigo *Teatralidade e performatividade*, que a nomenclatura sugerida pela pesquisadora Josette Féral circunda o conceito independente do diagnóstico dos elementos teatrais de nosso tempo. Féral traz alguns exemplos, ou seja, algumas “amostras” para introduzir uma conversação sobre as matrizes teóricas que envolvem em nossa formação a ideia a respeito de temas tais como: a tradição, a mimese e (as) micro percepções sobre as teatralidades. Nesse sentido, o uso do conceito da teatralidade se deve aqui porque o mesmo relaciona-se com as artes da cena, mas também porque pode absorver outras manifestações artísticas performativas e ritualísticas.



Assim, a partir de uma visão mais direcionada para a compreensão do festejo popular, atentou-se, nesse estudo, para as semelhanças entre a religiosidade ritualística e a teatralidade, abrangida na descrição e apreciação dos rituais analisados durante a pesquisa na comunidade local e nos acervos bibliográficos. Nessa perspectiva, percebe-se que a teatralidade na festa do Divino Espírito Santo está ligada à noção de ritual cênico religioso. Assim, ela emerge das lembranças, da preservação dos valores e das simbologias de origem ibéricas e afrodescendentes. Da mesma forma como também emerge do duplo olhar (tanto de quem produz, quanto de quem frui) sobre os gestos dos brincantes, sobre as danças, as cantorias e as conversas dos festeiros e participantes que relatam os cerimoniais e rituais da festa. Sobre o tema Josette Féral afirma que:

[...] a teatralidade não parece relacionar-se à natureza do objeto que investe – ator, o espaço, o objeto, o evento; também não se restringe ao simulacro, à ilusão, às aparências, à ficção, já que podemos apreendê-la em situações rituais e cotidianas. Mais que uma propriedade, cujas características seriam possível analisar, ela é um processo, uma produção relacionada, sobretudo, ao olhar que postula e cria outros espaços - um espaço virtual, distinto, que pertence ao outro - por onde a ficção pode emergir [...]. A condição da teatralidade seria, portanto, a identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de outro espaço, espaço diferente do cotidiano, criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele. (2015, p. 86).

A autora ressalta que o conceito de teatralidade possibilita o alargamento dos caminhos de pesquisa e análise, tornando a percepção sobre o objeto/evento como uma via de mão dupla. Nesse sentido, trata-se de um procedimento que tem a ver com o olhar, tanto de quem está fazendo (produzindo) a “ação”, o “teatro”, o “rito” e/ou a “manifestação popular”, quanto de quem está fruindo (assistindo).

Então, a partir desse entendimento da teatralidade, elencamos duas categorias de observação e análise do festejo popular do Divino Espírito Santo entre os quais se destacam: **1-** O sagrado-profano e **2-** O espaço cênico: ornamentos, vestimentas, maquiagem, músicas, danças e expressões corporais, aspectos este que foram todos observados e analisados durante os rituais do festejo.

1- O sagrado-profano

A Festa do Divino Espírito Santo mistura elementos religiosos ritualísticos e profanos ligados à brincadeira e a ludicidade. Uma primeira percepção diz respeito à relação existente entre devoção e teatralidade observada na aproximação dos rituais primitivos com os rituais da festa popular nos dias atuais. Assim, as características da festa variam conforme a



localidade e região do país, porém, há alguns elementos comuns: a realização de celebrações religiosas, como missas, novenas e procissões; a presença da Bandeira do Divino Espírito Santo (geralmente vermelha, com uma pomba branca no meio, representando o Espírito Santo) e a coroação de um Imperador ou Imperatriz.

Emile Durkheim (2008) acrescenta que no sagrado foram levantadas a fé, os cerimoniais e os símbolos que regeriam acordos na formação de uma sociedade moralista, constituindo distinções dos eventos profanos que revigorariam e conservariam o sagrado, com a finalidade de organização e subordinação de adequadas técnicas realizadas pela sociedade.

Sendo assim, o sagrado é uma representação da própria sociedade, em que:

As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que essas mantêm entre si e com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de comportamento que prescrevem como o homem deve se comportar diante das coisas sagradas. (DURKHEIM, 2008, p. 72).

Todavia, é interessante salientar que não é simples demarcar de forma separada na festa o território do divino e do profano, pois ambos se combinam, se misturam e se (re) atualizam mutuamente. A pesquisadora Noeci Carvalho Messias, por meio do relato do Frei Audrin, discute muito bem a relação sagrado-profano que é tão presente no festejo popular do Divino Espírito Santo:

Causa-nos, então, surpresa a capacidade estomacal de nossa gente é dias de pantagruelismo. Não há outro termo, com efeito, para descrever o aspecto dos festins populares oferecidos pelos encarregados das solenidades religiosas do Divino, do Rosário ou de quaisquer outros santos. Todos comem e bebem à vontade. Não temem os excessos. Iguarias e bebidas, por serem frutos das esmolas angariadas em nome do santo, consideram-se santas. Não podem fazer mal; nem mesmo a cachaça. (AUDRIN *apud* MESSIAS, 2016, p. 124).

De fato o comentário do Frei Audrin é pertinente. Na observação dos festejos religiosos tradicionais, entende-se exatamente porque excessos cometidos pelo corpo e os comedimentos cristãos andam de braços dados. Existe um diálogo perene entre o sagrado-profano entrelaçando esses dois mundos. É interessante como a comunidade aprende as revelações que envolvem devoção, sagrado-profano, ou seja, o que é milagroso, mas também aprende o que ocorre nas práticas e costumes profanos ligados a carne e ao corpo. Ou seja, as brincadeiras, os cantos, as danças, e os momentos sociais da comida e da bebida coletiva, são práticas que atravessam os participantes e brincantes antepassados e também os brincantes contemporâneos do festejo. Assim, essas manifestações ao mesmo tempo religiosas e profanas são reproduções da teatralidade de concepção e ações pessoais e coletivas, que são



apoiadas pelas lembranças, e (re) atualizadas pelo convívio nos ambientes, nas orações e nas danças e cantos dos festejos.

Portanto, a teatralidade sagrado-profano na festa do Divino Espírito Santo está intrínseca aos rituais, na procura da memória, configurada na prevenção dos valores e hábitos do catolicismo e também das práticas culturais e religiosas afro-brasileiras. Essa busca se dá pelas simbologias nas técnicas das danças, na cantoria e nas festividades que assinalam simultaneamente os momentos divinos e pagãos da festa.

2- O espaço cênico: ornamentos, vestimentas, maquiagem, música, dança e expressões corporais.

O interessante de perceber a teatralidade no festejo popular de Chapada da Natividade advém de apreciar as formas de manifestações espetaculares relacionadas a uma determinada cultura, suas danças, vestimentas e músicas.

Como já dito anteriormente, as festividades do Divino Espírito Santo acontecem todos os anos em diferentes ambientes da comunidade. Para tanto, são utilizados recursos visuais para enfeitar a cidade. Podemos dizer que isso se dá no sentido de construir um espaço cênico do sagrado-profano, em que ocorrem os rituais festivos. Na participação e observação dos festejos, foram elencados alguns aspectos descritos a seguir.

Em relação ao espaço, observamos que as cerimônias acontecem em um tipo de local cênico-ritualístico. Assim, percebemos que a própria cidade torna-se o palco do evento. São construídos painéis, banner(s), bandeirolas e enfeites de decoração nas cores vermelha e branca. Os painéis são enfeitados com placas verticais retangulares feitas de plástico e de panos com efeitos luminosos. Foi possível perceber também elementos teatralizados ligados à organização e utilização do espaço da festa, que ocorre quase sempre por meio dos cortejos dos Alferes, das bandeiras, das procissões e oratórias para a Padroeira da cidade.

Em relação às vestimentas e maquiagens, percebe-se que nas cores das roupas predominam a cor vermelha para o Imperador e Imperatriz. Para as meninas dos sete dons (jovens e moças que acompanham o Imperador), percebemos cores variadas, e as cores brancas e douradas para as crianças que representam os anjos. Além disso, constatamos que as roupas, tanto pelos tecidos utilizados quanto pelos cortes, adereços, babados e coroas, conferiam aos brincantes a imponência típica das figuras da realeza. Na maquiagem, observamos que a mesma aproximava de características mais sociais (tais como as usadas em casamentos) e não como as pinturas de cunho estilizado usadas para a caracterização de



personagens ficcionais. Contudo, ainda assim, as maquiagens eram em sua maioria feitas com cores fortes que tornavam os rostos, principalmente o das mulheres, menos cotidianos.

No que concerne ao corpo dos festeiros e brincantes envolvidos diretamente na produção e realização do festejo, entende-se que os foliões e brincantes criam seus próprios repertórios de gestos e expressões corporais, partindo do diálogo entre eles, baseando-se nos versículos bíblicos, nos ambientes que circundam e nas andanças pelos sertões.

Oswald Barroso nos fala sobre o tema que:

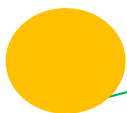
A segunda característica a se notar nesses ritos e folguedos é que se valem da linguagem do que Antonin Artaud chamou de teatro total. Não só porque se utilizam, a um só tempo, de todas as linguagens do homem e da cena, como porque envolvem, muitas vezes, a espetacularização da vida (como é o caso das festas e romarias). Não por acaso que o brincante popular costuma reunir ao mesmo tempo as qualidades de ator, dançarino, cantor, acrobata e, algumas vezes de instrumentista. Do mesmo modo, os espetáculos incluem, ordinariamente, o teatro, a dança, a música, as artes plásticas (nos figurinos, objetos de cena e adereços). (2000, p. 89).

Conforme a fala de Barroso, constata-se de fato que todos os gestos e rituais agregados aos festejos, cortejos e rituais populares são cheios de significados, expressados nos costumes, na fé que eles têm nos santos de devoção, tais como o Divino Espírito Santo, e, que, posteriormente, essas partituras corporais de dança e de canto são apropriadas individualmente por cada festeiro e brincante, e são transformadas durante as contínuas celebrações dos festejos, e depois repassadas para as gerações futuras.

É importante ressaltar também que o ensaio é em si mesmo a técnica de instruir-se nessas práticas corporais constituídas no meio das pessoas no período do festejo do Divino Espírito Santo. Portanto, trata-se de criações que emergem das rodas, catiras, cânticos e que falam dos sentidos corporais vividos e experienciados pelos festeiros a partir das experiências vividas nos lugares onde o cortejo passa.

Entrevistas

Dando continuidade a percepção da teatralidade nos festejos do Divino Espírito Santo, contudo, a fim de aprofundar o estudo acerca da memória, dos laços de pertencimento e identidade que configuram a festa como bem cultural e patrimônio imaterial de Chapada da Natividade, foram realizadas 04 entrevistas com festeiros brincantes que fazem a festa acontecer. Mas, em virtude do espaço aqui destinado a um artigo, e não propriamente ao todo da pesquisa de TCC realizada pela autora Elane Ferreira de Almeida Silva, apresentaremos apenas as falas e os pontos de vista de dois dos entrevistados.

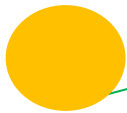


Entrevista 1 – (*Foliona Moradora de Chapada da Natividade – Tocantins. Sexo feminino, 60 anos, profissão Professora. Ex-rainha do Mastro de Santa Ana nos anos de 1988 e 2012 e do Divino Espírito Santo no ano de 2004*)

"A festa apresenta a parte religiosa e profana sendo que a parte religiosa é o momento das missas, orações, esmola geral pelas ruas da cidade, procissões onde as famílias colocam velas nas portas no momento que a Padroeira Santa Ana vai passando, os nove dias de novenários com celebrações religiosas, enfim, todas as manifestações religiosas em louvor a Padroeira Santa Ana e o Divino Espírito Santo. A parte profana da festa são as bebidas em geral, os comércios, as danças (forró e a súa) que são os divertimentos do povo, os fogos de artifícios que os devotos soltam para alegrar a festa. Nas Festas dos Capitães dos Mestros os devotos saem em cortejo até a residência do festeiro para carregar o Mastro até a Praça da Igreja Matriz, com fogos de artifícios, luminárias de cera de abelha, com animação do som da sanfona, pandeiros, triângulo, zabumba e cânticos animados. Na sequência retorna o cortejo à casa do festeiro para serem servidos bolos, bebidas (licores, refrigerantes) paçocas e às vezes comidas. Logo após a Festa com cantores animados até às três horas da manhã". (Chapada da Natividade, 07 de janeiro de 2016).

A fala acima da entrevistada reafirma e descreve as informações citadas anteriormente acerca da trajetória e do percurso que é trilhado na cidade pelos foliões do Divino, assim como também descreve, do ponto de vista pessoal da própria festeira, a relação sagrado-profano que compõem os rituais do festejo. Mas, é interessante salientar que não é simples demarcar na festa o lugar do santificado e do profano, pois ambos se misturam e se combinam mutuamente. Na verdade, o que percebemos é que os cerimoniais do festejo como um todo hibridizam os momentos sacros e profanos de forma teatralizada e indissociável para os foliões, e é isso que possibilita momentos de sociabilização, de fé e de êxtase que são indispensáveis para a perpetuação da tradição na comunidade. Assim, a comunidade aprenda as revelações que envolvem devoção sagrado-profano, ou seja, o que é milagroso e o que orgiástico, e que se manifesta pela dança, pela bebida, comida e cantoria. Há, portanto, uma procura coletiva por entender nas orações, nas brincadeiras, no jogo da teatralidade que se dá no convívio social da festa os vários costumes religiosos e a teatralidade dos ritos que são transmitidos pelos festeiros antepassados.

Entrevista 2- (*Folião morador de Chapada da Natividade – Tocantins, sexo masculino, 50 anos, profissão Funcionário Público. Ex- Imperador do Festejo do Divino Espírito Santo*). "Há Anos venho participando dos festejos do Divino Espírito Santo, por ser uma cultura tradicional do nosso Município. Iniciamos como participantes dos grupos de despachantes de folias. No ano de 2012 fomos sorteados para ser o imperador no ano de 2013. Falar desse festejo é uma dádiva de Deus, [...]. Fomos contemplados com a graças de Deus. Foi pensando em cenário, cortejo, ornamentação da Igreja, Folias, enfim tudo. [...]. Em relação ao cenário pensamos em espaço, quantidade e qualidade. Iniciamos com reuniões para saída e chegada das Folias. [...] o principal objetivo das saídas das Folias era levar a palavra de Deus a quem não tinha oportunidade de vir à igreja. [...] Os foliões são de uma

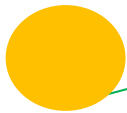


inteligência tremenda, onde em seus cantos, rodas e catiras realizam um agradecimento em geral, a sociedade e principalmente quem nos ajudam a receber os pousos das folias, que são de 30 dias de muita alegria e gratidão por ter conseguido dar início na tão esperada festa. A Folia é maravilhosa de se vê, fazem o convite da festa. [...]. No entanto é maravilhoso de ver a organização da festa como fabricação dos bolos, licores, doces, entre outros. [...], é emocionante receber [...] os objetos cênicos como cetro, bandeja, coroa com símbolo do divino e o figurino que o imperador leva cobrindo as suas vestes, dar-se impressão de ser respeitado. Os figurinos usados são semelhantes à cor simbólica do Divino, o cortejo é lindo também um momento de emocionar. [...]". (Chapada da Natividade, 08 de janeiro de 2016).

Pela fala do segundo entrevistado, constatamos ainda a relação simbiótica entre o sagrado-profano, assim como a gratidão e a alegria por ter sido agraciada com a participação no festejo do Divino. Da mesma forma que percebemos também a descrição da teatralidade presente nos elementos visuais do espaço cênico da festa e nas vestimentas dos festeiros. Nesse sentido, apoiando-nos no pensamento da autora Josette Féral (1982), entendemos que a teatralidade é também uma condição humana, um olhar, uma maneira de recolocar a si e aos outros (homens, objetos, palavras, sensações, danças, ritos) no espaço cênico teatralizado, e ao mesmo tempo de recolocar o próprio espaço de encontro noutro espaço de criação coletiva extra-cotidiana. A teatralidade parece ser de fato mais do que uma propriedade, nós podemos chamá-la de um processo que reconhece sujeitos em processo. Ela é simultaneamente um processo teatralizado de olhar e ser olhado. É um ato iniciado em um ou dois espaços possíveis de ação: tanto aquele dos atores, festeiros e/ou brincantes, quanto também dos transeuntes, dos pesquisadores, dos espectadores que olham e que de alguma forma são afetiva e culturalmente atravessados pelos acontecimentos cênicos, pelos ritos e celebrações.

Sendo assim, concluímos que a partir da pesquisa da teatralidade e das entrevistas com os foliões e folionas, foi possível perceber o quanto o festejo do Divino Espírito Santo esta enraizados na comunidade Chapadense. E, também o quanto o passado é entendido como uma rica herança cultural, reelaborada pelas comunidades presentes, sem perder os costumes históricos. É, portanto, um importante patrimônio cultural imaterial da comunidade. São tradições remotas, porém moventes, que são transformadas, (re) atualizadas, e que por isso se tornam meios valiosos de aprendizados sobre a cultura, a arte, a vida, a tradição e a contemporaneidade.

Referências



BARROSO, O. A Performance no Teatro Popular Tradicional. In: GUSMÃO, R. T. J. G. (Org.). **Performance, Cultura e Espetacularidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 85-86.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DURKHEIN, E. **As formas elementares da vida religiosa: O sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulus, 2008.

ERTZOGUE, M. H.; SOUSA, M. P. História, memória e religiosidade na Festa do Divino Espírito Santo em Natividade - TO. **Revista Ensaios**, Ponta Grossa, v. 11, n. 22, p. 101-116, jan./abr. 2013.

FÉRAL, J. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

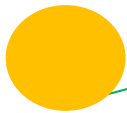
FÉRAL, J. Performance and Theatricality: The Subject Demystified. *Modern Drama*. New York, v. 25, nº. 1, p. 170-181 Março, 1982. **Artigo Online** Trad. domínio Público. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/downloadSuppFile/20891/6614>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LEONARDELLI, P. Teatralidade e Performatividade: espaços em devir, espaços do devir. **Revista Cena PPGAC: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Rio Grande do Sul, n. 10, p. 1-19, 2011.

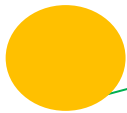
MENESES, U. Toledo Bezerra. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. Conferência Magna, 2009. In: **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Ouro Preto - MG, 2012.

MESSIAS, N. C. **Religiosidade e devoção: as festas do Divino e do Rosário, em Monte do Carmo TO**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

VELOSO, J. G. **A visita do divino: voto, folia, festa e espetáculo**. Brasília: Thesaurus, 2009.



Eixo Temático IV. Educação Ambiental e Ciências da Natureza



DISCUSSÃO SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO PRODUTIVA NA AGRICULTURA FAMILIAR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE JACUNDAÍ (MOJU-PA)

DISCUSSION ON PRODUCTIVE DIVERSIFICATION IN THE FAMILY AGRICULTURE OF THE QUILOMBOLA DE JACUNDAÍ COMMUNITY (MOJU- PA)

Richelly Valadares Moraes⁵⁹
Francinei Bentes Tavares⁶⁰

RESUMO: O presente trabalho buscou a realização de uma pesquisa quanti-qualitativa na comunidade quilombola de Jacundaí, município de Moju, no Pará, na qual se tentou identificar por quais fatores a maioria dos agricultores familiares não conseguem diversificar a sua produção, investindo basicamente na farinha de mandioca. A pesquisa foi realizada entre agosto de 2016 e junho de 2018, e contou com a participação de 10 (dez) agricultores, tendo como embasamento o Diagnóstico Rural Participativo (DRP). O principal objetivo deste trabalho foi proporcionar a discussão de outras possibilidades de produção agrícola que envolvam a diversificação das atividades produtivas de cultivo e criação na comunidade estudada. A pesquisa desenvolvida trouxe várias respostas ao problema levantado, e constatou-se que os agricultores da comunidade precisam de mais incentivos e oportunidades, como políticas públicas de crédito produtivo para conseguirem melhores resultados nas atividades produtivas, propiciando assim possibilidades de desenvolvimento para a comunidade.

Palavras-chave: Mandioca. Monocultivo. Diversificação produtiva. Agricultura familiar. Baixo Tocantins.

ABSTRACT: The present work sought to conduct a quantitative-qualitative research in the quilombola community of Jacundaí, municipality of Moju, Pará, in which it was tried to identify by which factors most of the family farmers can not diversify their production, investing basically in the flour of manioc. The research was carried out between August 2016 and June 2018, and was attended by 10 (ten) farmers, based on the Participatory Rural Diagnosis (DRP). The main objective of this work was to discuss other possibilities of agricultural production that involve the diversification of productive activities of cultivation and breeding in the studied community. The research developed brought several answers to the problem raised, and it was found that community farmers need more incentives and opportunities, such as productive public credit policies to achieve better results in productive activities, thus providing possibilities for community development.

Keywords: Manioc. Monoculture. Productive diversification. Family farming. Baixo Tocantins.

1 Introdução

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu ao longo das disciplinas de Práticas Pedagógicas ofertadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Naturais, da UFPA.

⁵⁹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Tomé Açu, Pará, Brasil. E-mail: valadaresrichelly@gmail.com

⁶⁰ Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: francinei@ufpa.br



Segundo Silva e Murrieta (2014, p. 37), “a cultura da mandioca (*Manihot esculenta* Crantz), tem uma estreita relação com a agricultura familiar. Ela desempenha um papel significativo na dieta das populações rurais”, sendo uma importante fonte de energia e carboidratos para milhões de pessoas de países em desenvolvimento (SILVA; ALVES; AQUINO, 2010). Assim, “a espécie assume elevada importância social e econômica, atuando na geração de empregos, distribuição de renda e fixação do homem no campo, além de ser uma importante fonte de renda para muitas famílias” (OTSUBO *et al.*, 2002, p. 02). Tais informações são percebidas na Comunidade Quilombola de Jacundaí (no município de Moju-PA), onde boa parte de seus moradores tem a mandioca como um dos principais produtos da sua base nutricional, assim como o alicerce da sua renda. A composição da renda familiar é diversa, porém a atividade que prevalece é o cultivo da mandioca para a fabricação de farinha, e o local onde as famílias desenvolvem seus trabalhos de beneficiamento da produção é denominado como “retiro” ou casa de farinha.

Constatou-se, através de um Diagnóstico Rural Participativo (DRP), elaborado durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2016, que a maior parte dos agricultores familiares da localidade produz principalmente a farinha de mandioca para geração de renda, dependendo quase que exclusivamente desse produto para obter seus ganhos econômicos.

O aumento da demanda local e regional por mandioca e seus subprodutos proporciona aos pequenos agricultores oportunidades de intensificar sua produção e aumentar sua renda. Porém, um plantio com uma monocultura intensiva provoca em riscos, inclusive uma dependência econômica de apenas um produto, sem falar que o mesmo pode mudar de preço no mercado, e quando atinge o valor mínimo, a necessidade dos moradores da comunidade aumenta, já que há poucas fontes de renda alternativas.

“A monocultura pode implicar também em surtos de pragas e doenças e no esgotamento dos nutrientes no solo” (GALERANI, 2005, p. 02), podendo gerar grandes perdas para o agricultor, pois de acordo com o DRP realizado na comunidade estudada, as maiorias dos agricultores afirmaram que já foram prejudicados, já que o plantio sem preparos em solos pobres de nutrientes pode produzir rendimentos baixos e infelizmente vem acontecendo diretamente como o pequeno agricultor da localidade, ou seja, muitos perderam seus plantios por motivos de doenças que afetaram a mandioca, como a podridão da raiz, causada pelos fungos *Phytophthora spp.* e *Pythium scleroteichum* (CARDOSO; POLTRONIERI; TRINDADE, 2000).



Portanto, a escolha desse tema partiu do pressuposto que há muitos lotes de terra na comunidade que podem ser utilizados com o plantio de outras culturas para gerar mais renda ao agricultor, pois através de observações por meios de trabalhos acadêmicos constata-se que os moradores do local, mesmo possuindo bastante terra, podem passar por situações precárias, sendo que só uma cultura prevalece, e o que produzem é somente para a sobrevivência.

Levando em conta os aspectos debatidos acima, a principal pergunta de pesquisa do presente trabalho questiona: por quais fatores a maioria dos agricultores familiares da referida comunidade não consegue diversificar a sua produção agrícola, investindo basicamente na produção de farinha de mandioca?

Em relação ao trabalho realizado, a hipótese de base da pesquisa afirma que falta para os agricultores da localidade uma maior tradição em trabalhar com outros cultivos e criações para além da mandioca, além de faltar oportunidades de políticas públicas, como os investimentos de crédito nas demais atividades, pois a maioria das famílias consegue apenas uma baixa renda com a comercialização de sua produção, o que não permite investir em outras atividades produtivas. Portanto, os agricultores da localidade podem não estar atentos para os perigos da dependência econômica de uma única cultura, e para as potenciais vantagens econômicas da diversificação produtiva, ou podem não estar conseguindo implementar essa diversificação por falta de recursos para tal.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho consiste em discutir outras possibilidades de produção agrícola que envolvam a diversificação das atividades produtivas de cultivo e criação na comunidade estudada.

Já os objetivos específicos incluem: a) verificar se há realmente a necessidade de se investir em outras culturas para além da farinha de mandioca, tendo em vista a possibilidade de diversificação das fontes de renda agrícola na comunidade; e b) identificar as consequências da dependência da monocultura da farinha de mandioca na região.

2 Elementos Metodológicos

Visando atingir os objetivos propostos para o trabalho de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo incluíram as seguintes ações:

- a) Realização de Entrevistas Semi-Estruturadas: As entrevistas foram realizadas em duas fases: o primeiro momento foi no período de 19 a 27 de agosto de 2016, na



Comunidade Remanescente de Quilombo Oxalá de Jacundaí (município de Moju-PA). As mesmas foram feitas com 25 famílias na localidade e os questionários foram aplicados por três universitários. Os dados provenientes destas entrevistas foram utilizados para elaborar o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) da comunidade. O segundo momento das entrevistas aconteceu no mês de junho de 2018, quando foram entrevistados 15 agricultores, como o uso de questionário semiestruturado, visando tratar especificamente sobre o tema da monocultura da mandioca, que foi diagnosticado pelos próprios agricultores da comunidade, como um problema a ser discutido no âmbito local.

b) Diagnóstico Rural Participativo (DRP): de acordo com Verdejo (2006, p. 12) o Diagnóstico Rural Participativo trata-se de:

Um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. Desta maneira, os participantes poderão compartilhar experiências e analisar os seus conhecimentos, a fim de melhorar as suas habilidades de planejamento e ação.

Foi proposta a construção de um DRP da comunidade referida em uma disciplina do curso de Licenciatura em Educação do Campo, denominada Prática Pedagógica IV. Os resultados preliminares obtidos em campo, ocorrido na comunidade de Jacundaí, no município de Moju-PA, foram apresentados, baseados também em observação direta participante e em entrevistas abertas, no sentido de compreender e de sistematizar dados acerca da diversidade produtiva da comunidade em questão.

A partir dos dados levantados pelo diagnóstico, pode-se afirmar que a comunidade de Jacundaí está localizada no Território Quilombola de Jambuaçu, no km 39 da Rodovia dos Quilombolas (sendo assim denominada a estrada vicinal que liga esta comunidade e outras próximas à cidade de Moju). A localidade conta com uma infraestrutura mínima no seu território para dar suporte a um grupo de aproximadamente 83 famílias residentes atualmente, que consta de: abastecimento de água, igrejas católica e adventista, escola municipal que oferta os níveis de ensino fundamental e médio, campo de futebol, sede do clube de futebol, energia elétrica, telefonia celular, estrada vicinal não asfaltada e transporte coletivo diariamente.

As famílias possuem terras produtivas que movimentam a economia da comunidade, que explora a produção de mandioca que é beneficiada e transformada em farinha, sendo esta a principal atividade geradora de renda, embora existam outras: coleta de castanha-do-pará



(*Bertholletia excelsa*), açaí (*Euterpe oleracea*), milho (*Zea mays*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*) e pupunha (*Bactris gasipaes*), que alimentam as famílias e os excedentes são vendidos, gerando renda no período da safra na comunidade. É importante lembrar que é uma pequena minoria que usufrui destes produtos, devido não haver uma plantação diversificada na propriedade de grande parte das famílias. Outro suporte na comunidade é o comércio de gêneros de primeira necessidade, e as rendas não agrícolas provenientes de aposentadorias, funcionários públicos e beneficiários de programas sociais do Governo Federal.

3 Referencial teórico

Nessa seção serão tratados os principais elementos levantados a partir de revisão de bibliografia conduzida ao longo da realização do trabalho de pesquisa sobre o tema em questão.

3.1 Diversificação Produtiva

No cenário que compõe o meio rural aparece um ator com grande importância econômica e social: o agricultor familiar. “A agricultura familiar é um setor estratégico para a manutenção e recuperação do emprego, para redistribuição da renda, para a garantia da soberania alimentar do país e para a construção do desenvolvimento sustentável” (SCHUCH, 2012, p. 01). A agricultura familiar tem importante participação na alimentação brasileira, já que é ela que produz uma multiplicidade de produtos que compõe a mesa da população nacional; logo podemos perceber a grande importância da diversificação produtiva rural para a agricultura brasileira; o trabalho familiar tem cooperado em grande escala para esta diversificação. Porém para a agricultura familiar conseguir se conservar em destaque no contexto de mercado, que é cada vez mais concorrente e excludente, é necessário inovar e pôr formas alternativas de produção e sobrevivência (OLÍMPIO; AGUIAR; SIMÕES, 2013).

Diante da atual realidade da agricultura familiar no Brasil, torna-se necessária a preparação de estratégias que possibilitem aos produtores maiores rendas e melhores condições de vida, e a diversificação é percebida como uma dessas alternativas (SOBER, 2018). Em seus estudos, Cella (2002, p. 05) “observou que a diversificação é uma estratégia para redução de riscos”. No seu entendimento, o produtor rural utiliza-se dessa tática para impedir problemas de doenças e pragas nos plantios que a monocultura gera e também para minimizar as perdas que uma frustração nos preços pode acarretar no momento da



comercialização dos produtos. Além dos benefícios técnicos, a diversificação ajuda também no processo de geração de renda para o produtor, que na maioria das vezes deixa de ter um ganho anual alcançado com a monocultura e passa a ter uma renda praticamente mensal.

Esses elementos são interessantes para aumentar as diferentes fontes de renda. Para Fantin (1986, p. 09), “diversificar a unidade produtiva pode representar um mecanismo alternativo para que o agricultor tenha uma segunda, terceira e /ou quarta opção de fonte de renda”. Assim, caso tenha algum agente externo, como adversidade climática, pragas e doenças ou oscilações no mercado, o produtor pode continuar no meio rural produzindo, junto com sua família.

Dessa forma, a diversificação agrícola pode ser considerada uma maneira de expandir as alternativas de geração de recursos existentes para os pequenos agricultores da comunidade quilombola de Jacundaí, pois se o produtor depender de apenas de uma cultura anual como principal fonte de renda, corre o risco de perder sua produção devido a diversos fatores externos. Vale ressaltar também que se o pequeno agricultor contar com outras atividades, como horticultura, fruticultura e criações de pequenos animais, seja para a comercialização ou para o consumo de sua família, terá alternativa de renda mensal e de subsistência. A diversificação pode representar, então, a redução do risco para o produtor, que é trazido pela dependência de uma ou poucas culturas e uma forma de sobrevivência. Para Wanderley (1997), “a diversificação das atividades é uma estratégia frequentemente adotada pelos agricultores brasileiros”. O esforço da diversificação destina-se não só a ampliar o leque de produtos comercializáveis, mas igualmente a garantir o autoconsumo.

3.2 Riscos da Monocultura

A monocultura consiste no cultivo de apenas um produto ou criação de uma única espécie de animal. Esse modelo de produção alcança lucratividade por meio da escala de produção, já que seus produtos padronizados não conseguem preços diversificados no mercado. É mais indicado para as grandes propriedades, por meio do agronegócio, mas existem muitas pequenas propriedades que também trabalham com este modelo (DUTRA, MENDONÇA; CASAROTTO, 2016). Com uma visão um pouco diferente, Crepaldi (1994, p. 15) “acredita que os agricultores fazem uso desse modelo de produção porque se orientam



pelo mercado, especializando-se em culturas que este deseja”. Tal fato, segundo o autor, leva o agricultor a produzir o que o cliente quer e como ele quer.

A monocultura tem aspectos positivos e negativos. Em relação a estes últimos, há uma série de fatores que acarreta no mau resultado da produção ao pequeno agricultor, não trazendo retornos favoráveis, comparados à grande quantidade de trabalho que se tem em todo processo produtivo, desde a plantação até a colheita.

Mesmo frente a todos os indicadores de que é necessário diversificar para sobreviver, ainda existem muitas regiões onde pequenas propriedades rurais não trabalham com diversificação produtiva, persistindo com monoculturas que geram baixa lucratividade devido à “falta de escala de produção e a baixa margem de lucro gerada por seus produtos padronizados”. (DUTRA; MENDONÇA; CASAROTTO, 2016, p. 01), que é a realidade que se encontra ainda na comunidade estudada, pois a maioria dos pequenos agricultores ainda trabalha somente na monocultura da mandioca.

Os elementos supracitados mostram que há riscos claros na opção pela monocultura em comparação com a diversificação produtiva, principalmente para os agricultores familiares amazônicos.

4 Resultados e discussão

A partir do DRP feito na comunidade, ao se identificar a monocultura da mandioca na comunidade quilombola de Jacundaí como uma das questões que mereciam ser aprofundadas em busca de alternativas, o objeto deste trabalho se delineou em torno desse tema e das possibilidades de se trabalhar com a questão da diversificação de atividades produtivas visando gerar uma multiplicidade maior de renda para as famílias locais e uma menor dependência de um único tipo de cultivo.

A diversificação agrícola foi avaliada como um fator favorável para a maior parte dos 15 agricultores familiares entrevistados, pois além de garantir a renda baseada em diferentes formas de exploração agrícola, ela também atua na melhoria da alimentação familiar, em virtude do autoconsumo dos produtos e conseqüentemente do aumento da qualidade de vida destes agricultores. Todos os agricultores entrevistados afirmaram que a diversificação na agricultura pode gerar mais oportunidades para o pequeno agricultor desenvolver um bom trabalho e este resultar em uma melhor produção. Como mencionou o agricultor 04 durante a entrevista, “o produtor de sucesso tem que diversificar a produção” para se proteger dos danos que a monocultura pode ocasionar.



O percurso da pesquisa de campo evidenciou resultados interessantes e significativos para nossos agricultores. Segundo a pesquisa apontou, 93% dos entrevistados disseram que a horticultura e a criação de pequenos animais são alternativas de diversificação que mais foram citadas na opinião dos mesmos, pois podem ser adotadas pelo produtor local e comercializadas na própria região, visando à elevação de renda, bem como a utilização dos produtos no consumo familiar próprio. Como afirma o Agricultor 07:

Minha vontade é fazer uma criação de galinha e uma horta, pois quando quiser uma pimentinha, tomate, cheiro verde e outros, vou no meu quintal e pego. Assim mesmo acontece com qualquer criação, a hora que precisar eu tenho pra onde recorrer. Além de servir para alimentação da minha família pode gerar uma renda extra pra nós.

Por outro lado, um aspecto percebido no decorrer da pesquisa foi a ausência de políticas públicas para dar apoio para os pequenos produtores, desta e de outras comunidades agrícolas familiares da região, pois a falta de incentivo do Estado em assegurar e incrementar sua produção desmotiva os pequenos agricultores a produzirem os alimentos de subsistência, “fazendo com que optem pela monocultura e fiquem subordinados a uma única fonte de renda”. (DENARDI, 2004, p. 56), estando assim vulneráveis às alterações de mercado, pois embora a maioria dos agricultores entrevistados tenha vontade de investir em outras culturas e criações, as condições financeiras que possuem não condizem com esses objetivos, como se depreende da resposta do Agricultor 03:

Vontade eu tenho muito de trabalhar com outros plantios e criação, mais infelizmente falta o principal que é o real [recursos financeiros] pra investir, porque aqui em casa é pouca gente que trabalha. Não temos dinheiro para cuidar do plantio. Então prefiro plantar pouco e cuidar, do que plantar muito e não dar conta de cuidar.

Como vem reafirmar Antunes e Ries (2001, p. 02), “o produtor deve diversificar sua produção, porém de maneira responsável”. Não deve abranger várias atividades produtivas se não conseguir dar a qualidade necessária a nenhuma delas, pois assim ele apenas perderia o ganho de escala que talvez fosse mais interessante do que o novo modelo mal planejado.

Reforçando essa constatação, de acordo com a teoria microeconômica do campesinato elaborada pelo autor russo Alexander Chayanov (1996, *apud* WANDERLEY, 1998), o agricultor constrói um balanço entre o que é exigido pelas atividades produtivas como trabalho familiar e o grau de satisfação das necessidades de consumo da família (intitulado Balanço Trabalho-Consumo) em cada instante da evolução do grupo familiar, podendo-se demonstrar, de acordo com a composição da família, a extensão do que é



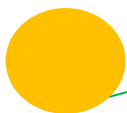
necessário para o consumo familiar e a capacidade da força de trabalho da mesma, gerando assim uma medida objetiva entre o que é preciso produzir para atender ao autoconsumo, ao mesmo tempo em que não exceda a quantidade de trabalho familiar disponível (WANDERLEY, 1998). Assim, de acordo com Mendras (1978, *apud* AGUIAR *et al.*, 2018), a microeconomia dos agricultores familiares está alicerçada na ação do produtor cultivar a propriedade para atender ao seu consumo, porém não fica restrito apenas à relação entre “os braços”, que representam a capacidade de trabalho, e “as bocas”, que dizem respeito à capacidade de consumo. Dessa forma:

[...] as crianças e os velhos são bocas a serem alimentadas, mas seus braços têm pouca utilidade no trabalho; os jovens e os adultos, ao contrário, produzem mais do que comem, e uma compensação se estabelece entre uns e outros, cada um sabendo que, no correr de sua vida, passará por todas as situações. (MENDRAS, 1978, p. 44, *apud* AGUIAR *et al.*, 2018, p. 08).

De outro modo, um dos principais fatores que levam os produtores da comunidade a não diversificar suas plantações e criações é a falta de políticas públicas, como as de crédito produtivo, destinadas a outras atividades para além do plantio de mandioca. Ainda segundo o Agricultor 03, ele não tem acesso e desconhece outros investimentos de políticas públicas que apoiem o pequeno agricultor, exceto o crédito via PRONAF B (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, na modalidade Microcrédito Produtivo) para o plantio de mandioca, sendo que o mesmo já tentou várias vezes encontrar outros tipos de cultivo financiados pelas políticas de crédito nas agências bancárias da região (principalmente pelo BASA – Banco da Amazônia S/A), mas nunca conseguiu.

Por outro lado, segundo a pesquisa realizada, 19% das famílias entrevistadas já começaram a trabalhar com a diversificação agrícola nas suas propriedades, pois entendem que a mesma é uma estratégia para ajudar na manutenção da família e, de forma mais eficaz, gera uma renda extra mensal para os produtores. Os principais produtos que estão sendo cultivados por esses agricultores são pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), açaí (*Euterpe oleracea*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*) e frutos cítricos (*Citrus spp.*), como laranja e limão, além de pequenas criações que estão sendo desenvolvidas paulatinamente, como a avicultura (galinhas - *Gallus gallus domesticus*) e a piscicultura (peixes como o tambaqui - *Colossoma macropomum*, dentre outras espécies). Essa situação pode ser percebida na resposta do Agricultor 07:

Começamos a trabalhar exclusivamente com o plantio da mandioca, mas com o com o passar dos anos percebeu-se a necessidade de diversificar a produção, uma vez que



não conseguíamos mais suprir a demanda da cultura da mandioca por força de trabalho, pois é um trabalho que requer muita força física.

Os próprios agricultores afirmaram durante as entrevistas que as variedades de mandioca que estão plantando já não dão o mesmo retorno e nem as mesmas produtividades que antes, ou seja, como demonstrado por pesquisadores, os efeitos negativos deste modelo são evidentes: “excesso de produção, desgaste dos solos e esvaziamento espacial” (CARNEIRO, 2008, p. 12).

De certa forma o início, mesmo que tímido, de um processo de diversificação no âmbito da localidade pode desencadear algumas mudanças gradativas ao longo do tempo nos sistemas produtivos predominantes localmente, talvez podendo levar no futuro a uma menor dependência de um único produto. Todavia, não é possível afirmar categoricamente que isso pode acontecer, pois são muitos os fatores que influenciam nas mudanças dos sistemas de produção, e que muitas vezes impedem a diversificação, como visto anteriormente. Além disso, há a influência dos mercados aos quais esses agricultores estão ligados, tendo em vista que se houver a valorização de outros produtos na região (como o dendê – *Elaeis guineensis* – cujos cultivos estão se expandindo na região do Baixo Tocantins, inclusive com o apoio de políticas públicas de crédito), pode haver o estímulo externo para a instalação de outras atividades produtivas, ou mesmo a substituição da mandioca por outra monocultura. Assim, não se podem traçar cenários precisos sobre o futuro dessa situação na comunidade, mas dá para ter contornos relativamente precisos da atual configuração produtiva local, com a predominância da monocultura da mandioca.

5 Considerações finais

No decorrer das atividades desenvolvidas durante o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por meio da realização do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) da comunidade de Jacundaí (no município de Moju-PA), no qual se observou, através de entrevistas feitas com agricultores da comunidade, que a maioria dos produtores ainda fazem uso apenas da cultura da mandioca como sua principal fonte de renda e sustento da família. A partir dessa problemática identificada no diagnóstico deu-se início à presente pesquisa.

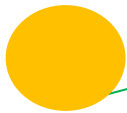
Ao final desse trabalho, constatou que há possibilidades de discutir esse cenário, através da implantação da diversificação da produção agrícola, pois é uma prática que se tornou emergente no âmbito da agricultura familiar, e que vem proporcionando uma complementação importante na renda dos produtores, além de colaborar com uma gama



variada de produtos para o mercado consumidor, sendo assim considerado um fator positivo na produção agrícola familiar. Não se deixando de ressaltar que é necessário diversificar a produção agrícola familiar com consciência, sempre buscando informações sobre as atividades a serem implantadas e tendo acesso a políticas públicas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) de qualidade, enfim, fazendo com que a diversificação apresente principalmente benefícios e não prejuízos financeiros, sociais e ambientais aos produtores que a praticam.

Referências

- AGUIAR, A. M. L.; PEZARICO, G.; QUELUZ, G. L.; BERNARTT, M. L. **Agricultura Familiar: A heterogeneidade da racionalidade camponesa em diálogo com as práticas no Sudoeste do Paraná**. 2018. Disponível em: <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/downloadSuppFile/1286/365>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- ANTUNES, L. M.; RIES, L. R. **Gerência Agropecuária: análise de resultados**. 2. ed. Guaíba-RS: Agropecuária, 2001.
- CARDOSO, E. M. R.; POLTRONIERI, L. S.; TRINDADE, D. R. **Recomendações para o controle da podridão mole de raízes de mandioca no Estado do Pará**. Belém: EMBRAPA Amazônia Oriental, 2000.
- CARNEIRO, W. M. A. **Pluriatividade na agricultura familiar: o caso do polo de desenvolvimento de agronegócios do Cariri cearense**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.
- CELLA, D. **Caracterização dos fatores relacionados ao sucesso de um empreendedor rural**. Piracicaba: ESALQ/USP, 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2002.
- CREPALDI, S. A. **Administração rural: uma abordagem decisorial**. Belo Horizonte: Organizações Crepaldi, 1994.
- DENARDI, R. A. **Agricultura familiar e políticas públicas: alguns dilemas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável**. 2004. Disponível em: <[http://www.emater.tcche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n3/revista_agroecologia_ano2_num3_parte12_artigo.pdf-\(17/01/2004\)](http://www.emater.tcche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n3/revista_agroecologia_ano2_num3_parte12_artigo.pdf-(17/01/2004))>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- DUTRA, R. B.; MENDONÇA, J. C. A.; CASAROTTO, E. L. Diversificação produtiva na agricultura familiar. **Revista de Administração do Sul do Pará**, Redenção-PA, v. 3, n. 1, p. 25-41, jan./abr. 2016.
- FANTIN, E. Diversificação: um segredo da pequena unidade produtiva. **Revista Brasileira de Extensão Rural**, Santa Maria-RS, v. 8, n. 1, p. 10-11, 1986.
- GALERANI, P. Perdas repetidas. **Cultivar: grandes culturas**, Pelotas-RS, v. 7, n. 76, p. 42-46, ago. 2005. Disponível em: <www.cultivar.inf.br>. Acesso em: 07 jul. 2018.



OLÍMPIO, S. C. M.; AGUIAR, F. V. N.; SIMÕES, G. M. A importância da diversificação produtiva para a agricultura familiar. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia rural, 51, 2013, Belém. **Anais...** Belém: SOBER, 2013.

OTSUBO, A. A.; MERCANTE, F. M.; MARTINS, C. S. **Aspectos do cultivo da mandioca em Mato Grosso do Sul.** Dourados: Embrapa Agropecuária Oeste; Campo Grande: UNIDERP, 2002.

SCHUCH, H. J. **A Importância da opção pela agricultura familiar.** 2012. Disponível em: <[http://gipaf.cnptia.embrapa.br/itens/publ/fetagr/fetagr99.doc.\(18/10/2012\)](http://gipaf.cnptia.embrapa.br/itens/publ/fetagr/fetagr99.doc.(18/10/2012))>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SILVA, A. B; ALVES, M. A. V.; AQUINO, D. T. A importância da produção da mandioca na comunidade do Castainho – Garanhuns-PE. **Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos**, Tucumán – Argentina, n. 22, p. 75-90, 2010.

SILVA, H. A.; MURRIETA, R. S. S. Mandioca, a rainha do Brasil? Ascensão e queda da *Manihot esculenta* no estado de São Paulo. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, Belém, v. 9, n. 1, p. 37-60, jan.-abr. 2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL – SOBER. **Diversificação agrícola: uma alternativa para agricultura familiar.** 2018. Disponível em: <www.sober.org.br/palestra/2/681.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo.** Brasília: SAF /MDA, 2006.

WANDERLEY, M. N. B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: Encontro de pesquisa sobre a questão agrária nos tabuleiros costeiros de Sergipe, 2., 1997, Aracaju. Agricultura familiar em debate: **Anais...** Aracaju: Embrapa-CPATC, 1997, p. 9-40.

WANDERLEY, M. N. B. Em busca da modernidade social: uma homenagem a Alexander V. Chayanov. In: FERREIRA, A. D. D. F.; BRANDENBURG, A. (Orgs.). **Para pensar outra agricultura.** Curitiba: Editora da UFPR, 1998, p. 29-49.



DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO ORGÂNICA EM DUAS COMUNIDADES: SÍTIO A GRANDE FAMÍLIA E A COMUNIDADE JANDIAÍ EM BRAGANÇA-PA

DIAGNOSIS OF ORGANIC PRODUCTION IN TWO COMMUNITIES: PLACE THE BIG FAMILY AND THE JANDIAÍ COMMUNITY IN BRAGANÇA-PA

Meury da Silva de Melo⁶¹

Miguel Alves da Costa⁶²

Mayko Rodrigo Martins da Paixão⁶³

RESUMO: A agricultura familiar é de extrema importância nos aspectos econômico, socioambiental e político na região Bragantina, Nordeste Paraense. Através de visita de campo, foi identificado e caracterizado processos de produção orgânica, atividades convencionais e transição agroecológica em duas propriedades agrícolas. O presente trabalho discorre sobre informações adquiridas junto aos agricultores dessas comunidades que conduz a respeito ao conhecimento da produção orgânica local, onde uma delas a economia baseia-se totalmente com a produção de hortaliças e a outra com plantação da mandioca (*Manihot esculenta*) e produção de seus derivados, ambas advindas da agricultura familiar. Após serem observadas algumas práticas aplicadas na propriedade, caracterizadas pelos princípios da agroecologia, foi proposto a intensificação de práticas agroecológicas afim de intervir nas práticas convencionais adotadas que causam danos ao meio ambiente, e que possibilitem conduzir as atividades agrícolas em geral, rumo a produção orgânica e a sustentabilidade.

Palavras-chave: Agricultura Orgânica. Certificação. Agroecologia. Educação Ambiental. Agricultura familiar.

ABSTRACT: Family farming is extremely important in the economic, socio-environmental and political aspects of the region of Bragantina Nordeste Paraense. Through field visits, it has been identified and characterized processes of organic production, conventional activities and agroecological transition in two agricultural properties, this paper discusses information acquired by farmers Of these communities that leads to the knowledge of local organic production, where one of them the economy is entirely based on the production of vegetables and the other with cassava plantation (*Manihot esculenta*) and the production of its derivatives, both of which derive from Family farming. After observing some practices applied in the property characterized by the principles of agroecology, it was proposed the intensification of agroecological practices in order to intervene in conventional practices adopted that cause damage to the environment, and enable to conduct agricultural activities in general towards organic production, promoting sustainability in itself.

Keywords: Organic Farming. Certification. Agroecology. Environmental Education. Family Farming.

INTRODUÇÃO

⁶¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: demelomeury@gmail.com

⁶² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: mackbelmont2000@yahoo.com.br

⁶³ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: maymartinspaixao1991@gmail.com



Atualmente o consumo de alimentos vem apresentando fortes mudanças em termo global. Os motivos dessas modificações englobam desde questões sócio-demográficas, educação, aspectos étnicos, até o acesso à tecnologia, nutrição, saúde e maior preocupação com a conservação do meio ambiente (CARBONE *et al.*, 2004).

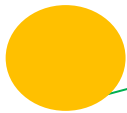
De acordo com os princípios da agroecologia, se busca novas técnicas de manejo dentro da agricultura de forma mais ampla e sustentável. Diferente das técnicas de produção convencional, as técnicas agroecológicas trazem um grande desempenho dentro da agricultura, seus princípios e bases são plenamente focados na sustentabilidade e conservação do planeta dando mais ênfase à interação entre homem e natureza possibilitando um sistema de manejo mais sustentável com processo de transição agroecológica, que possibilita a conversão de práticas convencionais adotando alternativas mais sustentáveis.

Para Costabeber (2010) a transição agroecológica, é referência-chave das motivações e objetivos de muitos técnicos, estudiosos e militantes, pode ser definida como um processo gradual, contínuo e multilinear de mudança nas formas de manejo dos agroecossistemas. Esse processo pode ser considerado uma opção tomada por uma sociedade num dado momento histórico, com base em um adequado processo de análise e compreensão dos riscos e limites hoje enfrentados pelas comunidades rurais, agricultores e consumidores em geral.

Educação ambiental e a agroecologia em parceria

Quando a Educação Ambiental surgiu ao longo dessas últimas décadas, trouxe como proposta de educação para ajudar e solucionar os novos desafios colocados pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas neste final de século. Segundo Oliveira, Quintas e Gualda (1991, p. 18) a Educação Ambiental quando atua como um processo participativo, o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, desenvolvem atitudes e competências voltadas para a conquista e manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado deverá contribuir fortemente para a construção de novos recursos pra sociedade em parceria com os conceitos e princípios agroecológicos.

Para Caporal e Costabeber (2002, p. 14) a agroecologia tem sido reafirmada como uma ciência multidisciplinar, funcionando como um campo de conhecimento de caráter que apresenta seus princípios, conceitos e metodologias que nos permitam estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas – unidades fundamentais para o estudo e



planejamento das intervenções humanas a favor do desenvolvimento rural sustentável. O enfoque Agroecológico corresponde à aplicação de conceitos e princípios da Ecologia, da Sociologia, da Antropologia, da ciência da Comunicação, da Economia Ecológica e de tantas outras áreas do conhecimento, no redesenho e no manejo de agroecossistemas tornando-os mais sustentáveis.

A certificação

Para Lages (2003) a certificação orgânica, além da crescente exigência dos governos através de legislação e normas específicas, é pressão também do mercado, advinda do consumidor, cada dia mais informado, exigente e buscando uma melhor qualidade de vida. Segundo Altieri (2002), existem medidas a serem cumpridas para que a empresa adquira a sua certificação como as medidas de controle, normas de produção e comercialização, onde são difundidas através de conhecimentos das diversas correntes de agricultura alternativa, entidades certificadoras e, mais recentemente, legislações específicas.

Ainda que seja crescente a quantidade de pesquisa sobre agroecologia, tanto pública como privada, são pouco frequentes os trabalhos científicos que consideram a um só tempo a multifuncionalidade da agricultura e a multidimensionalidade da sustentabilidade.

Orgânico ou orgânico em transição

No último século a agricultura mudou suas características com o surgimento de novas tecnologias e máquinas agrícolas, a indústria agroquímica se ergueu. Embora seu objetivo fosse se beneficiar excessivamente dos recursos naturais e com a produção de alimentos em curto período, logo aparecera problemas na saúde em seus consumidores, esses alimentos carregavam consigo efeitos colaterais. Segundo Campos *et al.* (2004), tais fatores anunciam que o futuro pode não ser tão promissor em relação à disponibilidade de recursos naturais como já foi o passado.

A partir da preocupação com tais problemas, alguns agricultores desenvolveram métodos alternativos e processos agrícolas que segundo eles são seguros e sustentáveis, pois para Guivant (2003), a agricultura orgânica considera a propriedade agrícola como uma unidade, como um organismo, onde será necessário que o solo, a planta, o animal e o homem interagem harmoniosamente com o meio ambiente.



Esses agricultores são conhecidos como produtores orgânicos, eles conseguiram um novo sistema e provaram para o mundo que seu sistema é diferente dos sistemas agrícolas convencionais, é competitivo e capaz de fornecer produtos agrícolas de boa qualidade (IFOAM, 1998).

Um dos motivos que levam muitos agricultores a realizarem uma conversão do sistema de produção convencional para um sistema orgânico, é a expectativa de agregação de valor econômico ao produto através de um diferencial de qualidade, muitas vezes referendado com a obtenção de uma certificação como "Orgânico" ou "Orgânico em transição". Para Altieri (1998), existe um problema encontrado por pesquisadores, extensionistas, entidades certificadoras e agricultores é saber o quanto um agroecossistema é saudável, ou mais propriamente, em que estado de saúde e sustentabilidade se encontra depois de ultrapassado o processo de conversão para um manejo no sistema orgânico com os pressupostos da agroecologia, ou seja até que ponto o consumidor e o produtor alcance suas expectativas.

O objetivo desse trabalho foi acompanhar o desempenho por método de observação sobre a aplicação de práticas na produção de alimentos orgânicos e práticas convencionais. Entretanto, a delimitação geográfica deveu-se tanto à necessidade de otimização dos recursos disponíveis como de semelhança das condições e características das unidades produtoras, permitindo comparações, identificações, intervenções e propondo práticas agroecológicas para intensificar o processo de transição relativas com uma mesma referência.

Metodologia

A pesquisa foi feita em duas propriedades agrícolas, a primeira propriedade está localizada na comunidade de Jandiaí situada aproximadamente 15 quilômetros do município de Bragança, nordeste paraense. Essa comunidade baseia sua economia em quase 100% na atividade agrícola com a produção alimentícia da mandioca (*Manihot esculenta*), se destacando como uma das comunidades que mais produzem farinha de mandioca e seus derivados na região dos Caetés. A segunda propriedade foi o sítio A grande Família, localizado aproximadamente a 3 quilômetros da vila de Caratateua, o sítio conta com atividades agrícolas como a produção de hortaliças 100% provinda da agricultura familiar. Durante a visita nas duas propriedades, foi feito um levantamento de dados por meio da aplicação de um questionário aos proprietários, com perguntas relacionadas ao meio ambiente, produção orgânica, certificação e transição agroecológica. Nas propriedades foram



registradas informações a partir das observações. O registro foi realizado por meio de fotografia e escrita, foram utilizados materiais didáticos e aparelho celular para fotografar.

As características das propriedades

Propriedade em Jandiaí: Extensão de 10.000m², produção é familiar; grupo familiar é de 5 pessoas; grande variedades de espécies de plantas; presença de animais domésticos e silvestres; mercado é interno e externo; áreas divididas para o cultivo de milho, maxixe, pimenta, feijão, arroz, mandioca e macaxeira; sem uso de agrotóxico; tempo de produção é o ano todo; uso de equipamentos tradicionais (rudimentares) e contém atividades extrativistas.

Sítio A Grande Família: Extensão de 4.000m²; produção é familiar; grupo familiar é de 8 pessoas; grande variedades de plantas; presença de animais domésticos e silvestres; mercado é externo; produz hortaliças como cheiro verde, chicória, cebolinha, alface, couve, tajoba, urucum, favaca, e pimenta; produção de farinha de mandioca, tapioca e tucupi; uso de agrotóxico periodicamente; tempo de produção é o ano todo; equipamentos utilizados é tradicional e convencional e contém atividades extrativista.

Resultados e discussão

De acordo com as observações nas propriedades pesquisadas, foram encontrados métodos agroecológicos, atividades não agroecológicas e suas características.

Atividades agroecológicas: consórcio de culturas, plantio direto, preservação da mata secundária com cobertura morta, permanência de árvores centenárias, preservação da mata ciliar às margens do rio, implantação de árvores frutíferas e sem uso de agrotóxico e fertilizante químico.

Atividades não agroecológicas: exposição da mandioca ao rio corrente com a liberação do gás CIANETO, depósito desordenado de lixo nas propriedades, uso de água potável em todas as atividades domésticas, sem coleta seletiva de lixo, prática de derrubada-queimada e uso de agrotóxico no sítio A Grande Família, liberação do líquido da mandioca (tucupi) no solo pós processamento e materiais e acessórios não apropriados para a produção da farinha de mandioca.

Foram encontrados processos agroecológicos nas duas propriedades rurais, atividades não agroecológicas e práticas convencionais. A preservação da mata secundária e mata ciliar



às margens do rio e a cobertura morta, torna-se mais viável para a proteção do solo mantendo-o mais úmido, a proteção dos rios e à comunidade da micro vida, além de proporcionar a ação dos microrganismos em interação com a matéria orgânica.

As práticas de rotação de cultura e plantio direto são alternativas contra pragas transmissoras de doenças e vetores em diferentes culturas, pois além de proteger a planta, o solo também se torna mais fértil com a implantação de culturas fixadoras de nitrogênio como as leguminosas. Em alguns casos, são implantadas culturas que têm a finalidade de insetos nocivos transmissores ou atrair insetos predadores para fazer o controle biológico daquele ecossistema.

Foi observado algumas atividades não agroecológicas como o depósito da mandioca no rio corrente e a liberação do tucupí no solo, ambas contaminam o solo e a água com a liberação de cianeto e seus derivados corrompendo a micro vida aquática e terrestre. No caso do cianeto no solo, acontece gradativamente a compactação e compromete a fertilidade deixando o solo sem vida.

Sobre produção orgânica e certificação

Propriedade em Jandiaí: não tem interesse, pois a sua produção é feita de forma natural e sem uso de agrotóxico, diz o proprietário. Sítio A Grande Família: o proprietário tem conhecimento e se interessa pelo motivo da demanda de mercado, mas o custo é altíssimo e a falta de interesse dos outros agricultores vizinhos dificulta realizar esse objetivo. Segundo os proprietários, a produção orgânica é uma boa prática que traz rentabilidade, segurança e qualidade aos produtos, mas falta de informação e interesse dos outros agricultores da comunidade dificultam o acesso a essa prática, pois a produção orgânica e a certificação é um longo processo e de custo elevado, precisariam de orçamentos e estabilidade financeira para realizá-las.

Propostas e resultados

Propostas: implantação de técnicas agroecológicas para inverter a liberação de cianeto nos rios e solo, palestras sobre coleta seletiva dos resíduos, curso sobre reaproveitamento da água da chuva para atividades agrícolas e domésticas, demonstração de técnicas agroecológicas relacionadas às áreas de plantio, lançar programas com políticas públicas para incentivar os



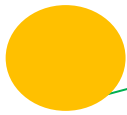
agricultores artesanais a padronizar de forma sustentável seu local de trabalho (casa do forno), palestras sobre o uso de EPI's no local de trabalho, criação de cooperativas e associação na comunidade, minicursos abordando Educação Ambiental e temas relacionado ao homem do Campo e Certificação Orgânica.

Resultados Esperados: construir tanques para depósito da mandioca de molho e sumidouros para o recebimento do resíduo produzido durante a fermentação e processamento da mandioca, sensibilizar a comunidade em diminuir o descarte indevido desses resíduos nas propriedades, reaproveitamento da água da chuva através de cisternas, roças agroecológicas (sem derrubada-queimada) com cobertura verde ou morta seguido de consórcio de culturas, criação da casa do forno agroecológica que possibilitará uma produção ecológica e mais sustentável, a diminuição de acidentes, doenças ocupacionais e doenças do trabalho no campo, desenvolvimento econômico e aumento de produção na comunidade e a valorização de saberes, deveres, produção, cultura e mais interação homem e Meio Ambiente.

Com a implantação de programas e políticas públicas voltada ao meio ambiente e à agricultura familiar tendo como público alvo os agricultores, possibilitará orientação para criação de cooperativas, palestras abordando temas como Educação Ambiental, a valorização dos saberes e a conexão entre a comunidade acadêmica e o agricultor familiar para disseminar a conscientização e sensibilização. Sendo assim; novas práticas serão adotadas para facilitar a vida dessas famílias que vivem no campo gerando mais rentabilidade econômica, produção de qualidade e sustentabilidade.

Conclusão

Segundo os dados levantados, a possibilidade de se produzir alimentos orgânicos nas duas propriedades são viáveis, já que as propriedades possuem práticas agroecológicas e estão no processo de transição, além de ambas apresentarem atividades não agroecológicas. Outro fator interessante é a relação das famílias no decorrer do processo sociocultural que ao longo dos anos vem se construindo, pois os sistemas de produção se relaciona com o uso sustentável dos recursos naturais locais. Com a intervenção de políticas públicas e bom senso dos agricultores, pode ser revertido esse quadro ainda cedo, dando mais oportunidades para a produção de qualidade, segurança alimentar e a valorização do homem do campo.



Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1998.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

CAMPOS, L. M. S. *et al.* A influência dos rótulos ambientais no processo de compras de produtos orgânicos. In: **Anais...** ENANPAD, 2004.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia. Enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 13-16, abr./jun. 2002.

CARBONE, G. T. *et al.* Fatores relevantes na decisão de compra de frango caipira e seu impacto na cadeia produtiva. In: **Anais...** ENANPAD, 2004.

COSTABEBER, J. A. Desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 1, n.1, p. 16-37, jan./mar. 2010.

GUIVANT, J. S. Os Supermercados na oferta de alimentos orgânicos: apelando ao estilo egotrip. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, jul. 2003.

IFOAM. **General Assembly em Mar Del Plata**. Argentina, Nov. 1998.

LAGES, N. S.; NETO, A. V. Mensurando a consciência ecológica do consumidor: um estudo realizado na cidade de Porto Alegre. In: **Anais...** ENANPAD, 2003.

OLIVEIRA, E. M.; QUINTAS, J. S.; GUALDA, M. J. **Diretrizes para execução da política nacional do meio ambiente**. Educação Ambiental. Proposta preliminar para discussão. Brasília: IBAMA, 1991.



**CONTEXTUALIZANDO O SEMIÁRIDO NORDESTINO BRASILEIRO NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E CONTINUADA DISCENTE NA ESCOLA
MONSENHOR JOÃO MILANÊS, CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRASIL**

**CONTEXTUALIZING THE BRAZILIAN NORDESTINE SEMIARIUM IN THE
INITIAL TEACHING AND CONTINUED COURSE IN THE SCHOOL
MONSENHOR JOÃO MILANÊS, CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRAZIL**

José Lindemberg Bernardo da Silva⁶⁴
Maria Marlene Dantas de Magalhães⁶⁵
Mateus Vieira de Oliveira⁶⁶

RESUMO: Este trabalho aborda as experiências vivenciadas acerca da contextualização do Semiárido Brasileiro no seguimento da formação inicial do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras – PB, nas atividades de formação continuada docente e inicial discente, na Escola Estadual Monsenhor João Milanês, situada no município de Cajazeiras, Paraíba. A metodologia utilizada para a estruturação e construção deste trabalho foi à realização de pesquisas qualitativa, bibliográfica a partir de Oliveira *et al* (2011), Sena (2012), Carvalho (2010), Pimenta (2005), Molina (2017). E fontes documentais. Além disso, foram utilizados procedimentos como observação, questionários. Os resultados apresentam a constituição de discursos e imaginários que descaracterizam o espaço Semiárido, bem como desconhecem ou não compreendem criticamente o desenvolvimento agrário e a característica regional carecendo, portanto, serem conhecidos e ampliados no debate curricular escolar acerca da educação contextualizada.

Palavras-chave: Semiárido. Formação Inicial Docente. Formação Continuada Discente. Contextualização.

ABSTRACT: This work deals with the experiences about the contextualization of the Brazilian Semi-arid following the initial training of the Degree in Geography of the Federal University of Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras - PB, in the activities of continuing teacher and initial education in the School State Monsenhor João Milanês, located in the municipality of Cajazeiras, Paraíba. The methodology used for the structuring and construction of this work was to conduct qualitative, bibliographic research from Oliveira et al (2011), Sena (2012), Carvalho (2010) Silva (1995), Pimenta (2005), Molina (2017) and documentary sources. In addition, procedures such as observation and questionnaires were used. The results present the constitution of discourses and imaginaries that disfigure the Semi-arid space, as well as they do not know or do not critically understand the agrarian development and the regional characteristic needing, therefore, necessary to be known and extended in the school curricular debate about contextualized education.

Keywords: Semi-arid. Initial Teacher Training. Continuing Education. Contextualization.

⁶⁴Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: bergbernardo.s@gmail.com

⁶⁵Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: betiz2014@gmail.com

⁶⁶Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: mateus.agropec22@gmail.com



1 Introdução

A Educação vem sofrendo constantes ataques das políticas neoliberais, as quais a distancia dos seus reais sentidos de humanização e emancipação dos sujeitos, e desta forma descontextualizam os currículos em relação das realidades daqueles. Trata-se neste trabalho das experiências do Projeto de Extensão (PROBEX 2018) desenvolvido por 07 educandos e uma Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras, Paraíba (PB), Brasil. O referido Projeto desenvolve a formação de educadores, licenciandos e discentes na Escola Monsenhor João Milanês, na cidade de Cajazeiras – PB, onde através de 16 oficinas e uma Mostra Cultural se discute diretrizes voltadas ao incentivo à formação de professores para a Educação Básica, bem como a formação inicial de licenciandos em Geografia e os discentes da Escola mencionada refletindo e contribuindo para o desenvolvimento da qualidade da escola no ensino interdisciplinar seguindo os princípios da Educação do Campo, por conseguinte, da educação contextualizada.

No seguimento da educação contextualizada se reporta ao ensino de Geografia e a interdisciplinaridade procurando entender a terra como matriz produtiva e educacional falando de um recorte espacial geográfico, o Semiárido Brasileiro, especificamente o Nordeste. Dentro deste recorte, menciona-se a região Semiárida Paraibana como espaço delimitado ora como celeiro de oportunidades, ora como Região problema.

Nas atividades de extensão realizadas desenvolveu-se a produção de materiais didáticos diferenciados capazes de tornar inteligível e atrativo o ensino colaborando na atividade docente do Professor de Geografia para construir conhecimentos e saberes acerca da viabilidade da região do Semiárido Brasileiro, e como os educandos do campo vivenciam essas experiências nos lugares onde vivem. Sendo assim, buscou-se entender acerca dos discursos e signos que perfazem o imaginário dos educandos e professores da Escola na busca de fazer uma nova representação dessa Região. A partir da relevância do tema traçamos objetivos que permitiram dar maior nitidez ao trabalho, como apresentar uma noção do Semiárido norteada pela sua viabilidade e apresentar as atuações das principais políticas públicas promotoras da especificidade da escassez hídrica, mas das riquezas que ele dispõe.

Considerando que se trata de formação de sujeitos a prática educacional aqui é tida como uma ferramenta de auxílio na construção da cidadania e do senso crítico dos sujeitos da



escola abordando a vivência dos educandos e apresentando possibilidades para reflexões sobre a sustentabilidade do Semiárido Brasileiro. Assim, vê-se que a educação é um dos elementos para a realização da sociedade, um instrumento fundamental para o progresso econômico, social, cultural, jurídico e político de uma determinada região e sociedade. Segundo Libâneo (2004) a educação é um processo grandioso que não se insere apenas no espaço escolar: ela se dá na família, no trabalho e em todas as relações humanas, ao longo de toda a vida.

Procurou-se evidenciar na formação e extensão os conceitos básicos acerca do espaço geográfico local, o Semiárido Paraibano, no intuito de promover e compreender o lugar dos sujeitos e suas percepções, modos de vivências locais, considerando as adversidades naturais e humanas, impostas ou mesmo construídas. Desse modo, cabe identificar como o conhecimento, as culturas e os recursos disponíveis são capazes de interferir e constituir a gestão do espaço Semiárido pelos seus sujeitos.

Dessa maneira, propõe-se um ensino de Geografia e nele, a inter/transdisciplinaridade que considere o lugar dos sujeitos e nele, a terra como matriz formativa e, que também esteja voltado para a população em igualdade de direitos, especialmente no campo, já que Oliveira *et al.* (2011) apresenta a necessidade de entender o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios, os quais possuem histórias, culturas, identidades, resistências para lutar por direitos e políticas públicas em sua constituição e em vias de se fazer e/ou cumprir.

À escola cabe o papel de sistematizar o currículo integrado ao lugar dos sujeitos, daí a intenção do Projeto de Extensão PROBEX 2018, da UFCG apresentar e desenvolver dinâmicas de ensino contextualizadas incentivando a análise geográfica e pedagógica na Educação Básica de como se desenvolve o currículo escolar e como se pensa, aborda o Semiárido, contribuindo para a construção de uma nova gestão e caracterização dessa Região e da própria escola como lugar de possibilidades.

Intenciona-se, portanto, o reconhecimento da presença do sujeito na escola e de suas identidades e relações com a escola procurando desenvolver no currículo as reais potencialidades do Semiárido Brasileiro em suas duplas, triplas intencionalidades buscando ressaltar as transformações teórico-metodológicas no ensino da Geografia e a necessidade de uma prática pedagógica dinamizada no processo de ensino-aprendizagem, destacando a aplicabilidade dessa disciplina no cotidiano da sociedade, na escola. Por fim, entende-se que, para a formação de cidadãos o ensino de Geografia deve ocorrer de forma contextualizada,



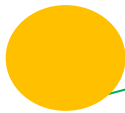
apresentando como base referencial as potencialidades desse lugar e o conhecimento prévio de cada um desses sujeitos.

2 Metodologia

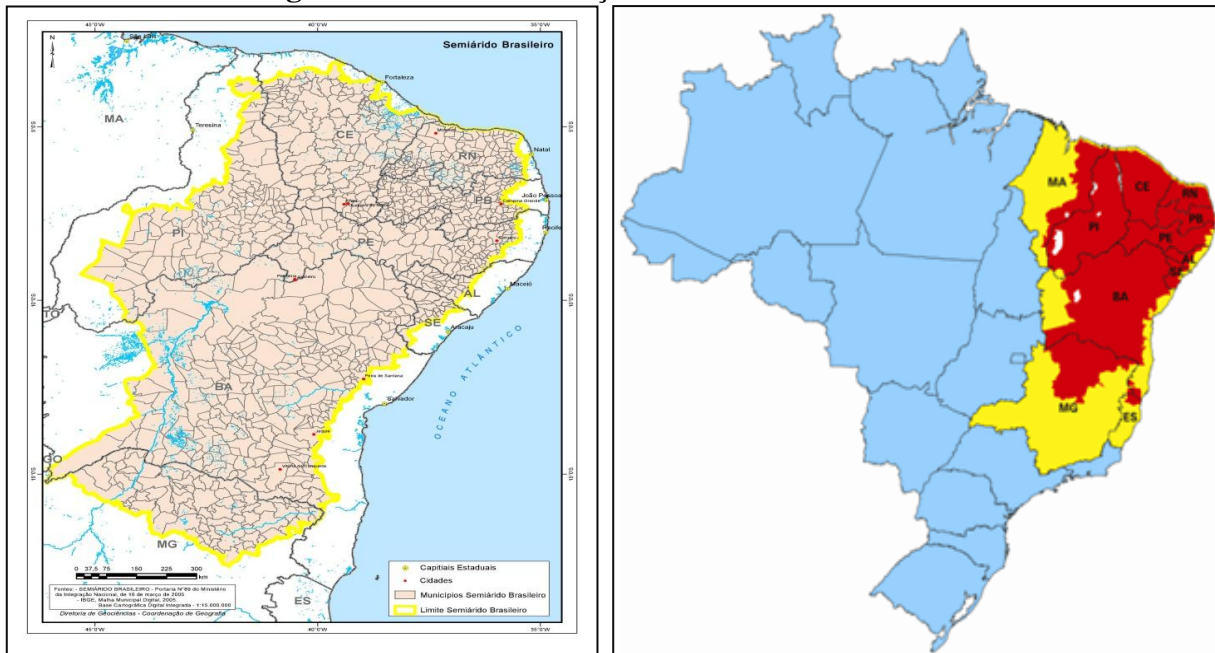
A intencionalidade do projeto de extensão mencionado requer uma metodologia capaz de pensar a formação de sujeitos educandos-educadores no ato formativo do saber sistematizado e, para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico a partir de Silva (1995), Pimenta (2005), Molina (2017) e documental, pesquisa de campo com abordagem qualitativa, observação e a aplicação de questionários aos participantes do Projeto de Extensão (PROBEX 2018), quais sejam professores de Geografia e de Artes da Escola Monsenhor João Milanês, assim como os monitores do Projeto, cujos resultados serviram de base para as reflexões deste trabalho.

3 O Semiárido brasileiro como espaço e região: delimitação na formação cidadã

Na Geografia as categorias geográficas definem seu objeto de estudo e aqui se destaca espaço e região como conceitos que abrangem escalas diferenciadas, o que circunscreve áreas de delimitação, a exemplo da Região Semiárida Brasileira que vem sendo discutida há tempos, e mais ainda na contemporaneidade pelo fato de estar susceptível à desertificação, pelo intenso êxodo rural, pela ineficácia ou ausência das políticas públicas, dentre outros fatores que a caracterizam essa realidade. Quanto a sua localização esta região ultrapassa a divisão regional brasileira. Há autores que estabelecem que a referida Região abranja considerável grande parte da região Nordeste e o extremo norte do estado de Minas Gerais (IBGE: 2005). A UNICEF Brasil indica que além da área apresentada pelo IBGE, o Semiárido Brasileiro se estende, também até o extremo norte do estado do Espírito Santo.



Figuras 01 e 02: Delimitação do Semiárido Brasileiro.



Fontes: IBGE, 2005 (Fig. 01). UNICEF Brasil, 2010 (Fig. 02).

Debruça-se na porção macro seguindo a orientação da Unicef acerca da delimitação do Semiárido Brasileiro, mas detém-se neste trabalho, ao Semiárido Nordeste considerando a localização dos sujeitos da Escola, onde se desenvolve o Projeto de Extensão. Para esta região há uma característica principal que são as frequentes secas que tanto podem ser caracterizadas desde a ausência, escassez hídrica à alta variabilidade espacial e temporal pluviométrica. Não é rara a sucessão de anos seguidos de seca.

Segundo Carvalho (2010, p. 3) o Semiárido brasileiro se apresenta como:

Um território ainda demarcado pela forte exclusão social, mas, por outro lado, por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel pró-ativo desse segmento social, que, nas últimas décadas tem pressionando a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento.

O processo conhecido como sistema-mundo moderno gerou o que chamamos de saberes produzidos de forma (des)contextualizada utilizando a vivência dos indivíduos para buscar entender e compreender a relação desses dentro da região Semiárida, por exemplo, entender a sua forma de vivência, ou mesmo adaptação e (re)produção desses espaços.

A produção da Educação contextualizada vem proporcionar a reconstrução da imagem estereotipada do Semiárido Brasileiro descrito de forma ignorantemente ou, intencionalmente distorcida. Carvalho (2010, p. 4) apresenta a visão acerca do Semiárido como “região



problema” ao afirmar “A ideia de Semiárido fadado pela seca, de forma preconceituosa e injusta, sustentando ao longo dos séculos XIX-XX a apropriação político-ideológica da seca como a matéria-prima para toda sorte de problemas regionais”.

Em geral, os livros didáticos apresentam as questões da região Semiárida Brasileira como uma simples problemática, rápidas discussões e com uma preponderante causalidade das condições físicas naturais esquecendo, muitas vezes, de apresentar as potencialidades dessa região e questões agropecuárias, responsável por produzirem uma nova caracterização dessa área. Segundo Sena (2012, s./p.):

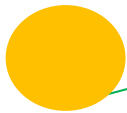
Tais conteúdos são ainda presentes nos materiais didáticos e paradidáticos que chegam às escolas de todo o Brasil e, nas salas de aula dos sertões semiáridos por meio, com muita mais expressão, via os livros didáticos de Geografia, os quais ainda destacam a seca como um fenômeno atípico e fatídico, a pobreza, a miséria e as condições desfavoráveis dos recursos naturais como as características particulares do homem sertanejo, enquanto que as possibilidades só estão no litoral, e que, a solução do sertão é a grande irrigação.

À escola cabe a missão de desmistificar e quebrar esses signos através da construção de uma educação contextualizada discutindo a realidade dos indivíduos que frequentam-na utilizando esses conhecimentos para demonstrar a importância de trabalhar o ensino de Geografia inter/transdisciplinarmente, contrariando a perspectiva de fortalecer o estereótipo de região inviável, ao passo em que proporciona visões acerca de suas potencialidades.

O professor enquanto mediador para volatilizar o processo de conhecimentos sistematizado, deve ser conhecedor da realidade do educando, seja do campo ou da cidade, pois ambos têm realidades e concepções culturais diferentes, especialmente se considerarmos os sujeitos do campo, cujo lugar é relacionado ao atraso. É o que afirma Oliveira *et al.* (2011, p. 07):

O aluno do campo quando chega à escola já traz de casa toda uma bagagem de conhecimento valorativo criado a partir das relações anteriormente estabelecidas, mas no atual processo educativo a escola é, em contrapartida, a negação do campo, pois realça as diferenças culturais deste aluno e, por isso, ela o expurga, uma vez que não o reconhece enquanto sujeito nesta relação.

Segundo Freire (2009) o conhecimento se estabelece a partir da associação e construção do conhecimento. Os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento da educação não podem fazer do aluno do campo um recipiente vazio, mas sim vê-lo como um ser socialmente ativo no convívio escolar e nas inter-relações da própria sociedade. Dentro dessa análise, no processo de aprendizagem só se torna possível aprender verdadeiramente, se houver intencionalidade e uma relevante apropriação do conhecimento empírico juntamente ao



sistematizado. Com isso, o indivíduo poderá se utilizar dos seus próprios conhecimentos para compreender a constituição e organização do espaço em que vive.

Assim, a partir da intencionalidade do aprender também se concorda com Oliveira (*et al.* 2011, p. 09) ao afirmar que no ensino há que se entender sobre a intencionalidade do currículo na escola, especialmente para escolas atendidas por interesses curriculares adversos as suas realidades:

[...] outro grave problema, relacionado à crise do ensino, refere-se aos currículos das escolas do campo, os quais têm sido compostos por uma grande carga cultural totalmente urbana referenciando o Centro-Sul do país, o que, de certa forma, inibe o comportamento social dos alunos, uma vez que a escola não resgata a identidade do aluno, ao contrário, trata-o como sendo um aluno urbano localizado na zona rural.

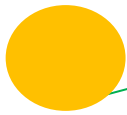
A preocupação acerca do currículo prescrito e o currículo realizado se traduz na intenção do Projeto de Extensão realizado configurando o pensar a inter/transdisciplinaridade e, portanto, a correlação do contexto Semiárido e sua abordagem no ensino da Educação Básica.

4 Resultados Obtidos

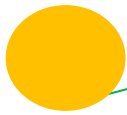
A partir da execução do projeto em andamento e da aplicação de questionários a aos monitores do Projeto de Extensão (PROBEX 2018) e as professoras das disciplinas de Geografia e Artes da Escola Estadual Monsenhor João Milanês, buscou-se entender o desenvolvimento da educação contextualizada e ensino interdisciplinar no ensino de Geografia, na referida Escola. Com as informações obtidas construímos o Quadro, a seguir.

Quadro 01 – Concepções sobre Semiárido e suas correlações no Ensino.

PERGUNTAS	ENTREVISTADO A	ENTREVISTADO B	ENTREVISTADO C	ENTREVISTADO D
Durante a formação docente você tem passado por disciplinas que enaltecem a educação contextualizada para o Semiárido? Quais?	Sim. As disciplinas de Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste; Geografia Física do Brasil e Prática de Ensino em Geografia Física.	Sim. As disciplinas de Estágios, Práticas de Ensino, Aspectos Geoambientais do Semiárido e Geografia Física do Brasil.	Sim. Durante a nossa formação nos deparamos com disciplinas como Geografia Física do Brasil e Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste.	Sim. Disciplinas como Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste; Geografia Física do Brasil e as Práticas de Ensino.
O ensino	Sim. Através de	Sim. Mesmo as	Sim. Os	Sim. Através de



contextualizado do Semiárido Nordeste vem sendo propiciado na formação discente na Escola João Milanês? Justifique.	conteúdos relacionados à vivência dos educandos. Utilizando atividades práticas, interligando a teoria vista em sala de aula com o cotidiano dos sujeitos.	aulas sendo relativamente limitadas à visão do livro didático, por falta de recursos e materiais, os professores tendem a trabalhar conteúdos da vivência cotidiana.	educandos conseguem, através da metodologia utilizada na sala de aula compreender os conhecimentos adquiridos e utilizar no cotidiano.	atividades práticas desenvolvidas pelos integrantes do PROBEX juntamente com o auxílio da referida escola.
Qual o papel do professor de Geografia para a construção de conceitos básicos do espaço geográfico local considerando a realidade do Semiárido?	O professor de Geografia deve refletir com os educandos que eles são modificadores do meio em que vivem e, que as questões físicas do Semiárido podem ser vistas como fatores positivos para determinadas produções agropecuárias.	O professor de Geografia pode transformar a visão dos discentes com os conhecimentos físicos e humanos demonstrando que eles não se dissociam.	O professor de Geografia é o principal instrumento para construir e agregar os conceitos geográficos com a realidade do alunado, por ele apresentar especificidade nessa área.	O professor de Geografia, enquanto uma ciência social deve além de ensinar as dinâmicas físicas da Terra, também, propiciar a construção crítica do aluno.
Quais metodologias poderiam apresentar possíveis alternativas para entender a problemática social dos que habitam o Semiárido Brasileiro?	Trabalhos de Intervenção no Campo, ou seja, a escola, em um todo, passaria a entender de forma sistematizada a vivência desses indivíduos nessa região.	Utilizar a paisagem local como exemplo e como utilizar de forma sustentável os recursos naturais oferecidos por esse bioma.	A melhor metodologia que pode ser usada é a do estudo de campo, assim os alunos terão experiências sistematizadas com a realidade.	Levando em consideração que é a região onde a Escola está localizada, as metodologias deveriam ser trabalhadas de acordo com as condições e vivências da mesma e dos alunos.
A Escola João Milanês vem discutindo Educação Contextualizada? Justifique.	Em transição. A referida escola, ainda, está fortemente ligada ao ensino através do livro didático e entre quatro	Em processo. Na Escola João Milanês utiliza majoritariamente o livro didático. Há iniciativas	Não. Por questões de falta de recursos financeiros, porém, através do PROBEX a escola	Não. A escola segue o livro didático que não trata as questões do Semiárido Nordeste.



	paredes, podemos dizer que do modo tradicional. Porém, outro fator é a dificuldade em custear essas atividades práticas.	tímidas, as quais carecem de maior incentivo na formação continuada de educadores para esse fim.	conseguiu levar seu alunado em um trabalho de campo na cidade de Exú – PE para se discutir a música de Luiz Gonzaga e a Região adotada.	
Os materiais didáticos disponibilizados nas aulas na Escola João Milanês correspondem às necessidades do Semiárido?	Não. Os referidos livros descrevem de forma rápida o Nordeste, porém, generalizando essa região como uma “região problema” e não como um celeiro de possibilidades, logo, inferindo em palavras relativas às questões físicas e sociais.	Os livros didáticos não abordam a realidade do Semiárido, pois, o mesmo é retratado como um local de perdas.	Não. Porém, são utilizados recursos disponíveis aleatoriamente que ameniza esse déficit.	Não. A escola tem condições limitadas que impossibilita em oferecer materiais/suporte.
Durante a formação docente você tem passado por disciplinas que enaltecem a educação contextualizada para o Semiárido? Quais?	Sim. As disciplinas de Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste; Geografia Física do Brasil e Prática de Ensino em Geografia Física.	Sim. As disciplinas de Estágios, Práticas de Ensino, Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste e Geografia Física do Brasil.	Sim. Durante a nossa formação nos deparamos com disciplinas como Geografia Física do Brasil e Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste.	Sim. Disciplinas como Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste; Geografia Física do Brasil e as Práticas de Ensino.
O ensino contextualizado do Semiárido Nordeste vem sendo propiciado na formação discente na Escola João Milanês? Justifique.	Sim. Através de conteúdos relacionados à vivência dos educandos. Utilizando atividades práticas, interligando a teoria vista em sala de aula com o cotidiano dos sujeitos.	Sim. Mesmo as aulas sendo relativamente limitadas à visão do livro didático, por falta de recursos e materiais, os professores tendem a trabalhar conteúdos.	Sim. Os educandos conseguem, através da metodologia utilizada na sala de aula compreender os conhecimentos adquiridos e utilizar no cotidiano.	Sim. Através de atividades práticas desenvolvidas pelos integrantes do PROBEX juntamente com o auxílio da referida escola.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).



6 Discussão

A partir dos resultados obtidos foi perceptível verificar que o currículo acadêmico trabalha disciplinas que possibilitam à formação do licenciando propondo a contextualização do Semiárido Brasileiro. É o caso das disciplinas de Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste, as Práticas de Ensino em Geografia, Geografia Física do Brasil e, os Estágios Curriculares. Essas disciplinas proporcionam aos formandos e aos professores em atuação diferentes formas de avaliar e abordar o Semiárido as suas potencialidades para serem trabalhados no Ensino Básico, desmistificando signos estereotipados e dando uma nova visão sobre essa Região. Ao tratar sobre como ocorre a Educação Contextualizada na escola responderam que a escola trabalha de forma dinamizada, ou seja, buscando sempre fazer uma interação entre os conteúdos escolares com a vivência do aluno, mostrando que o seu conhecimento prévio é de completa importância para a sua formação.

O professor apresenta-se como um ser de grande importância na construção do senso crítico e cidadão do educando pelo fato do mesmo apresentar que o ser humano é construtor e modificador do seu próprio espaço, podendo (re)criar técnicas que possam auxiliar no desenvolvimento social, econômico, cultural e político de um determinado espaço e, a Região Semiárida como lugar de possibilidades carece de tratamento científico adequado as suas potencialidades e, que isto seja desenvolvido nas escolas.

Através das respostas obtidas, viu-se que para a construção de uma gestão de qualidade do Semiárido brasileiro a escola estabelece uma conexão direta com a sociedade, apresentando conceitos e mostrando que as suas culturas podem ser à base dessa gestão e, que todo o planejamento seja feito a partir das suas reais necessidades, desde as materiais às de discussão curriculares e de seus sujeitos. Mesmo sem recursos materiais para desenvolver trabalhos de campo com os educandos, os professores buscam trabalhar em sala de aula atividades e literaturas ligadas ao cotidiano deles, construindo cordéis e “livros interativos” contendo uma pequena biografia de cada aluno, isso proporciona o desenvolvimento da educação inovadora e contextualizada e o professor, por sua vez, descreve conceitos geográficos e conteúdos teóricos, mas que estejam interligados com a vivência dos mesmos.

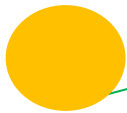


7 Considerações finais

Entender o Semiárido Nordestino Brasileiro é algo, ainda, complexo pelo fato de ser uma região de grandes diversidades físicas e humanas (a exemplo da economia e cultura). Através dos Programas de Extensões disponíveis por Instituições de Ensino Superior, é o caso do PROBEX da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), vemos a necessidade de buscar apresentar uma Educação Contextualizada dessa/nessa região, procurando métodos e metodologias para inovar no ensino de conteúdos voltados ao Semiárido. Portanto, a partir do exposto durante o trabalho, é perceptível analisar a necessidade da procura pela inovação no processo educacional. Alguns relatos expostos no Quadro 1, nos diz que a Contextualização do Semiárido Nordestino pode promover uma educação igualitária a todos os indivíduos, tanto do campo quanto da cidade, além disso estabelecendo uma dinamicidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais satisfatório para todos os agentes envolvidos nesse processo.

Referências

- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- CARVALHO, L. D. **A educação contextualizada como itinerário descolonial e complexo aplicado ao ensino de geografia nos contextos semiáridos**. Aracajú: UFS, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Semiárido**. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_regionais/sociedade_e_economia/semi_arido/semiariado_brasileiro.pdf> Acesso em: 08 nov. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n. 140, p.587-609, 2017.
- OLIVEIRA, F. C. *et al.* **Ensino de geografia contextualizado no âmbito das escolas do campo do semiárido paraibano**. João Pessoa: UFPB 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-31, 2005.
- SENA, R. R. O. **O Semiárido na pauta dos livros didáticos**: antigas abordagens e novas perspectivas. Juazeiro: UNEB/DCH III, 2012.



A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL COMO ALTERNATIVA NO COMBATE AO DESFLORESTAMENTO DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA DO PARÁ

FIELD EDUCATION AND ENVIRONMENTAL AWARENESS AS AN ALTERNATIVE IN THE FIGHT AGAINST DEFORESTATION IN THE CITY OF CONCÓRDIA DO PARÁ

Eliene da Silva Alves⁶⁷
Maria Elieni Cardoso de André⁶⁸

RESUMO: A educação escolar utilizada como ferramenta ambiental é essencial na cidade e no campo, sendo os campesinos fundamentais na conservação do ambiente. Nesta pesquisa abordamos a temática ambiental onde realizamos uma análise do desflorestamento no município de Concórdia do Pará, e como a educação do campo necessita conscientizar os povos do campo na construção das alternativas de desenvolvimento local visando à sustentabilidade no campo, evitando o desflorestamento. Os dados do desflorestamento de Concórdia do Pará utilizados neste estudo foram produzidos pelo Projeto de Estimativa do Desflorestamento da Amazônia (PRODES) no período de 2007 a 2017, os dados do PRODES foram disponibilizados e adquiridos no site da internet do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), sendo utilizadas informações que contemplam três classes: Acumulado do desflorestamento, Incremento do desflorestamento e Floresta. Com isso destacamos nesta pesquisa as contribuições da educação do campo na conservação ambiental no município de Concórdia do Pará.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desflorestamento. Conscientização Ambiental.

ABSTRACT: School education used as environmental tool is essential in the city and in the field, being the campesinos fundamental environmental conservation. In this research we discuss environmental issues where we performed an analysis of deforestation in the municipality of Concordia, and as the field requires education to raise the field people in the construction of local development alternatives in order to sustainability in the field, avoiding deforestation. The data of the deforestation of Concord of the Stop used in this study were produced by the project for assessing the Deforestation in the Amazon (PRODES) in the period from 2007 to 2017, PRODES data were available and purchased on the website of the National Institute for space research (INPE), and used information covering three classes: Accumulated deforestation, increased deforestation and forest. With that we highlight in this research the contributions of education field in environmental conservation in the municipality of Concórdia do Pará.

Keywords: Rural Education. Deforestation. Environmental Awareness.

1. Introdução

O conhecimento advindo da educação escolar é um mecanismo de apropriação dos saberes adquiridos ao longo da história, sendo fundamental para a formação humana. O papel da educação, portanto, é essencial para a construção de outro mundo possível, a partir, é claro,

⁶⁷ Universidade Federal do Pará (UFPA), Concórdia do Pará, Pará, Brasil. E-mail: elienyalves@hotmail.com

⁶⁸ Universidade Federal do Pará (UFPA), Acará, Pará, Brasil. E-mail: mariaelieneandre@gmail.com



da valorização do ser humano em todas as suas formas de viver (ABREU, OLIVEIRA, SILVA, 2013, p. 19), seja no ambiente campestre, em espaços da floresta ou dos rios, a educação é um direito para esses sujeitos, (DA ROSA, CAETANO, 2008; CEZAR, SILVA, 2016), sendo necessário também que seja inserido no currículo escolar as características de cada local, assim como os saberes ali presentes. O currículo é a ferramenta utilizada para a execução das atividades da escola ligadas aos assuntos necessários para conhecimento do aluno, sendo este um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola (LUNAS e ROCHA, 2009, p. 96).

Uma educação do campo que contemple a abordagem do conhecimento teórico com as práticas sociais assumindo ações para interferir no meio, principalmente nas questões ambientais, consegue um positivo rendimento educacional com a valorização do ambiente rural. O sujeito campestre é uma peça fundamental para a conservação ambiental, e as gerações que ainda estão nas escolas necessitam conhecer essa importância de se preservar o meio em que estão vivendo. Sabe-se que atualmente o desenvolvimento sem respeito ao meio ambiente principalmente no campo tem gerado sérios impactos ambientais que implicam também na permanência dos sujeitos no campo.

As atividades humanas para a retirada das florestas têm causado sérios danos ao meio ambiente. A retirada da floresta ocorre em todos os níveis sociais, e um dos principais motivos que tem levado a esse desmatamento desenfreado é o interesse econômico, seja para retirada de árvores cuja madeira apresenta extremo valor comercial, assim como para pastagem, monocultura, urbanização, industrialização, entre outros.

Assim, visando proporcionar soluções na tentativa de reverter o quadro de malefícios do desmatamento, a educação do campo vem como impulsionadora do mecanismo de informação nas escolas, tentando combater o desflorestamento das áreas rurais dos pequenos agricultores. Com isso destacamos nesta pesquisa as contribuições da educação do campo para solução de problemas, desafios e perspectivas para a conservação ambiental no município de Concórdia do Pará.

2. Metodologia

Área de pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Concórdia do Pará, pertencente à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião de Tomé-Açu. “A sede municipal possui as



seguintes coordenadas geográficas: 01° 59'36" de latitude Sul e 47° 56'42" de longitude a Oeste de Greenwich (FADESPA, 2015, p. 07). Encontra-se aproximadamente a 150 km de Belém, capital do estado, as vias de acesso podem ser pela Alça Viária até a Perna Sul e seguindo na Rodovia PA 252, pela BR 316 até Santa Izabel e dando sequência pela Rodovia PA 140 e também pela BR 316 até Santa Maria em seguida a BR 010 até Mãe do Rio e segue pela PA 252. Os municípios que fazem limite com Concórdia são: Acará a oeste, São Domingos do Capim a leste, Bujaru a norte e Tomé Açu a sul.

Desenho do estudo e população

Foi realizada uma pesquisa com abordagem avaliativa e quantitativa nos dados do município de Concórdia do Pará, este tem sua origem a partir da abertura de estradas onde o mesmo realiza a interseção das Rodovias PA-140 com a PA-252. As primeiras povoações no município se deram por volta das décadas de 1960 e 1970 que chegaram à busca da extração de madeira de lei e terras férteis para produzir, então vieram as primeiras famílias e logo mais se formou a Vila Concórdia pertencente à região de Bujaru. A migração de nordestinos para o Estado do Pará era intensa desde o século anterior devido o auge da borracha e na década de 1950 com a abertura da rodovia Belém – Brasília que também inaugura a política de interiorização do desenvolvimento do governo federal (Portal Brasil), e segundo a FADESPA, 2015 os nordestinos foram os primeiros a povoarem o município, e logo se formaram as cerrarias, onde eram extraídas madeiras de lei para a comercialização na região, e a abertura das estradas facilitou a retirada e o transporte desse produto.

Esse contexto histórico do município de Concórdia do Pará mostra que a sua origem influenciou no desflorestamento observado atualmente, segundo o IBGE (2010) a sua área total é de 690,90km² com uma população de 28.216 habitantes, sendo que parte da população cerca de 15.088 (53,47 %) reside na cidade e 13.128 (46,53%) reside no campo. A zona rural é dividida em 30 comunidades influentes sendo 08 comunidades quilombolas, 04 comunidades de Assentamentos da Reforma Agrária, 03 comunidades ribeirinhas e 15 comunidades camponesas de agricultores.

Coleta, armazenamento e análise dos dados

A metodologia utilizada envolveu a pesquisa bibliográfica com base na leitura de artigos e acesso a sites de referenciais nacionais e internacionais, onde foi possível verificar



questões relacionadas à Educação do Campo, Educação Ambiental, indicadores de desmatamento e quais as consequências que o desflorestamento pode ocasionar para a vida humana. Na atualidade é necessário observar como esses fenômenos sociais afetam diretamente na questão ambiental da região, a reflexão sobre o exercício de uma cidadania sustentável e comprometida com o bem-estar do ser humano e com as gerações futuras, sendo que todos necessitam dos recursos naturais que são essenciais para a vida.

Os dados do desflorestamento de Concórdia do Pará utilizados neste estudo foram produzidos pelo Projeto de Estimativa do Desflorestamento da Amazônia (PRODES) no período de 2007 a 2017. Os dados do PRODES foram disponibilizados e adquiridos no site da internet do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) (<http://www.inpe.br/>).

Foram utilizadas informações que contemplam sete classes: Acumulado do desflorestamento, Incremento do desflorestamento, Floresta, Incidência de nuvens, não observado, Hidrografia e Não Floresta. As classes Incidência de nuvens, não observado, Hidrografia e Não Floresta não foram considerados nesta análise. Em última análise foi discutido no texto, através de dados secundários, de como a educação do campo deve reconhecer e conscientizar os povos do campo na construção das alternativas de desenvolvimento local visando a sustentabilidade no campo, evitando com isso o avanço do desflorestamento.

3. Resultados e Discussão

A cobertura vegetal influencia diretamente no ciclo de vida dos seres vivos, sendo relacionada a uma série de fatores que interligam os ecossistemas, (PEREIRA *et al.*, 2009), com isso podemos observar que a natureza proporciona os meios de subsistência para nós humanos, sendo a água e as florestas fundamentais para nossa sobrevivência e das gerações futuras (LIRA; CÂNDIDO, 2013), No entanto, esse bem tão importante é considerado finito pelos pesquisadores (HAMEL; GRUBBA, 2016), pois, segundo as observações, a destruição ambiental no passado já está ocasionando impactos perceptíveis atualmente (POTT; ESTRELA, 2017), tanto os globais quanto os locais.

A região Amazônica considerada o pulmão do mundo por conter uma imensidão verde (ARAGÃO, 1989), nos últimos anos tem sofrido sérias agressões ambientais, e isso já está sendo perceptível nas alterações climáticas, pois a Amazônia forma os chamados rios aéreos ou rios voadores, que influenciam diretamente na umidade do país, as árvores liberam uma



intensa umidade no ar possibilitando que o ciclo hidrológico se realize com frequência mantendo o equilíbrio ambiental, porém essa retirada das florestas ocasiona diversos impactos como o assoreamento dos rios, pois a retirada da camada de proteção vegetal facilita o escoamento; a alteração na temperatura, aumentando os períodos de estiagem e diminuindo os períodos chuvosos; além do efeito estufa, que gera sérios danos ao nosso planeta (CAMPOS; HIGUCHI, 2009), e entre outros impactos.

O Estado do Pará desde o princípio de sua colonização foi visto como fonte de riquezas naturais e o desenvolvimento da região foram voltados para esses bens, segundo o Portal Brasil os produtos como madeira, resinas, ervas, condimentos e frutos, assim como a utilização do trabalho indígena era constantemente comercializado na região. Posteriormente por volta das décadas de 1960 e 1970 a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) leva à Amazônia Legal incentivo para que grandes empresas invistam em agropecuária, extração de minerais e madeira (Portal Brasil) no território paraense, com isso o índice de desmatamento aumenta e assim como a desigualdade social, ocasionando grandes conflitos no campo.

A microrregião de Tomé Açú foi formada a partir dessa ‘onda’ de desflorestamento para a exploração de bens naturais, principalmente madeira, com o município de Concórdia do Pará vivenciando esse desmatamento em grau elevado, onde, segundo o PRODES (2017), 88% da sua mata nativa se tornou inexistente ao longo dessas três décadas de emancipação (fundada em 1988). Observamos que surgiram diversas situações que foram interferindo para esse agravo da retirada das florestas, logo mais apresentamos as principais características dessas influencias.

Para entender como o desmatamento intensificou-se no município de Concórdia do Pará, necessitamos compreender o processo histórico que não ocorreu como fato isolado, pois, como sabemos, a exploração dos recursos naturais foi o mecanismo de desenvolvimento utilizado pelo governo para atrair as grandes empresas e isso implicou de forma intensa no desflorestamento. O auge da exploração da madeira na localidade resultou na formação do município, e segundo IBGE (2010) após essa retirada da madeira deu-se a oportunidade para a agropecuária na margem das rodovias.

Outro agravante foi à perda da mata ciliar prejudicando seriamente os rios e igarapés que cortam o município, os que ainda resistem estão contaminadas pelos produtos químicos de defensivos agrícolas constantemente depositados nas produções agrícolas e pelos resíduos



sólidos despejados as suas margens, ocasionando na diminuição do volume de recursos hídricos e a alteração na qualidade dessa água.

A migração para o município se intensificou novamente após o asfaltamento das vias, a partir do ano 2000, e o aumento da população foi ocorrendo de forma gradativa e sem planejamento adequado conforme os povoados cresciam aumentava também a necessidade de assistência básica: como postos de saúdes, escolas, áreas com saneamento e mercado de trabalho. O índice de desenvolvimento no município era baixo, pois havia poucas oportunidades de trabalho e a maioria das terras já estava tomado pela pecuária, o que dificultava a produção para pequenos agricultores.

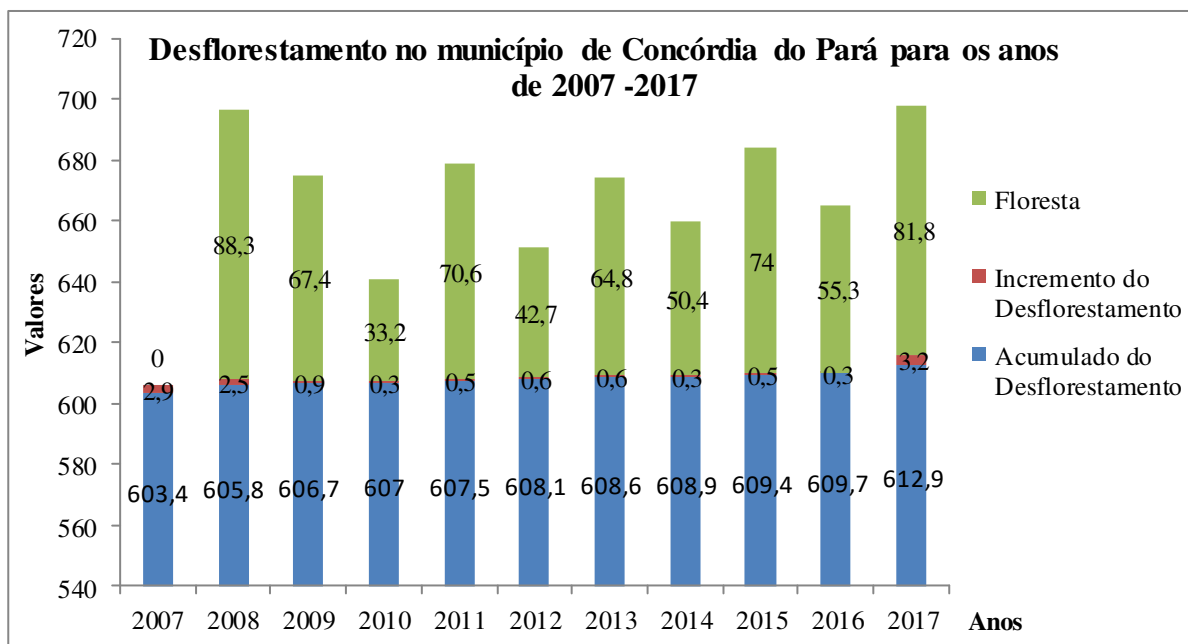
Levando como alternativa de incentivo para o desenvolvimento econômico das regiões brasileiras norte e nordeste (RODRIGUES, 2007), o governo federal lançou no ano de 2005, o Programa Nacional de Produção de Biodiesel – PNPB, onde a região nordeste recebeu incentivos as empresas privadas para a cultivo de mamona para biodiesel e na região norte esse incentivo foi para cultivar eucalipto (nas ilhas do Marajó - PA), soja no (sudeste – PA) e palma de dendê (no nordeste – PA). No ano de 2008 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva realizou uma visita ao município de Tomé Açu buscando incentivar a produção do biodiesel no Pará.

Com isso o dendê se propagou na região com a instalação da empresa Biopalma, o primeiro polo foi instalado na rodovia PA-140 km 51, e a empresa comprava as áreas de pastagens e área degradada para construir seus plantios da palma de dendê, na qual em 2013 os projetos de extensão eram de 80.000 hectares de plantio (GLASS, 2013), além das áreas dos agricultores que realizaram o projeto da agricultura familiar para produzir dendê em suas terras.

O município de Concórdia do Pará possui sua extensão territorial correspondente a 695 km², sendo que no ano de 2007 perdeu o equivalente a 603,4 quilômetros quadrados (km²) de floresta, segundo o levantamento realizado pelo Programa de Desflorestamento - PRODES do governo federal, e após uma década (2017) teve um aumento de 9,5 km² de desflorestamento (612,9 km²). O incremento do desflorestamento, ou seja, o crescimento dessa retirada das árvores de acordo com o ano sofreu alterações de 2,9 em 2008 para 3,2 em 2017, além disso, a área de floresta do município no ano de 2008 (2007 não foi observada a área de floresta pelo Prodes) era de 88,3 km² e 2017 reduziu para 81,8 km², ou seja, diminuiu para 6,5 km² a sua floresta nativa, como podemos observar no gráfico 1:



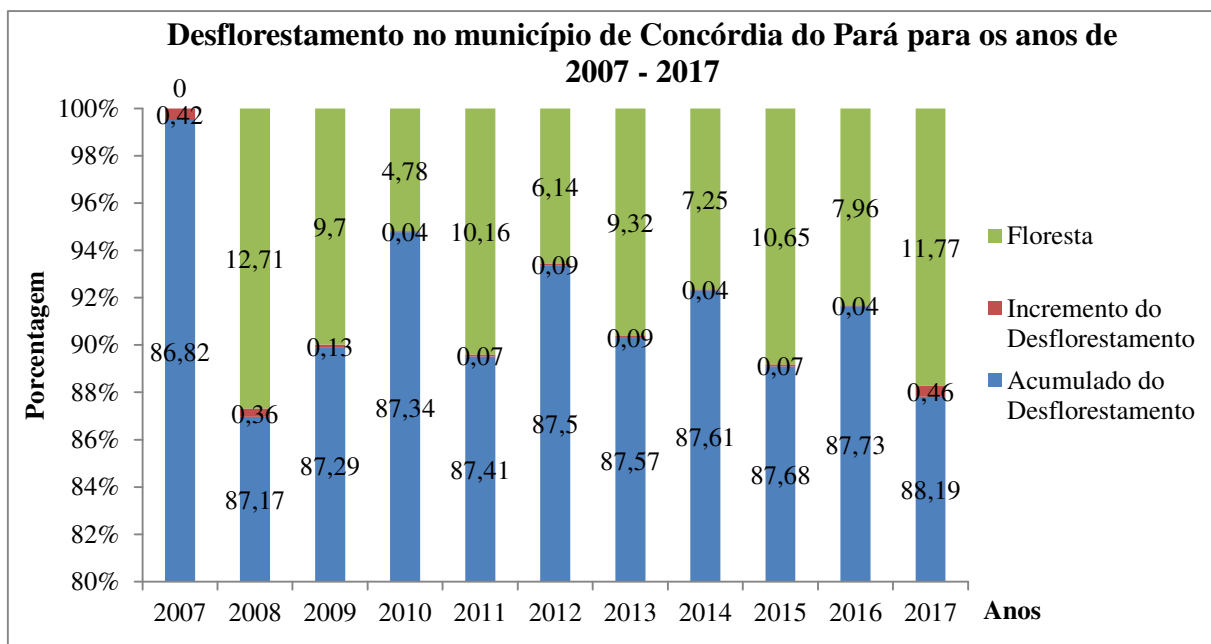
Gráfico 01: As classes Incidência de nuvens, Não observado, Hidrografia e Não Floresta não foi computada nesta pesquisa.



Fonte: PRODES, 2017.

Segundo o levantamento realizado pelo PRODES o ano de maior incidência de desflorestamento foi o de 2017 (612,9 km²), onde os valores durante a década obtiveram aumento bastante expressivo, como podemos analisar no gráfico 2 a seguir a taxa em porcentagem desses valores sofreram alterações significativas:

Gráfico 02: As classes Incidência de nuvens, Não observado, Hidrografia e Não Floresta não foi computada nesta pesquisa.



Fonte: PRODES, 2017.



Como podemos observar uma série de fatores interferiram para que a situação atual de desflorestamento chegasse a esse elevado pico, que vieram desde suas raízes históricas com o desmatamento para a formação do município até a dinamização agrícola para a elevação da renda econômica municipal com a participação de empresas privadas.

E os impactos ambientais também foram se agravando de acordo com as mudanças ocorridas no processo citado anteriormente, pois a alteração da flora implicou na ausência de alguns membros importantes da fauna além da carência de recursos básicos para a sobrevivência como, por exemplo, a água, pois quem fazia uso desse recurso hídrico começou a sentir os impactos durante as estiagens mais prolongadas, com ausência de água nos poços que secavam, e também quando faziam uso da água de igarapés sofriam com reações alérgicas. Se isso é perceptível no campo, na cidade não foi diferente, pois a diminuição desse recurso hídrico interferiu diretamente na vida dos sujeitos ali presente.

Com todo esse impacto ambiental ocasionado pela ação do homem realizando alterações drásticas ao equilíbrio do meio ambiente mundial a Organização das Nações Unidas - ONU resolveu reunir em uma Conferência pelo Meio Ambiente representante dos países do mundo visando à adoção de medidas que diminuísse o impacto ao meio ambiente (DO LAGO, 2013), após a primeira conferência (Estocolmo – 1972) já foram realizadas mais três sendo elas: sendo elas: a Eco-92 ou Rio-92; a Rio+10, em 2002, e a Rio+20, em 2012.

Alguns países subdesenvolvidos como Brasil, aderiram a este acordo, e estão buscando alternativas para propor uma rentabilidade econômica que não gere tanto impacto ao meio e com isso foram sendo criadas alternativas que amenizasse esse impacto, e a partir desses estudos foram sendo fortalecidos instrumentos educativos para disponibilizar esse acesso a essa informação, e por volta da década de 1972, foi criada a educação ambiental uma proposta que visa disponibilizar uma educação de qualidade que pense no futuro de maneira ambientalmente sustentável, ecologicamente correta e economicamente viável.

A educação ambiental são processos dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (BRASIL, 1999, s./n.) e vem como alternativa para fortalecer o desenvolvimento de forma que não agrida o meio ambiente e que a futuras gerações desfrutem desse bem. E levar essa ‘onda’ ecológica para todos os ambientes é fundamental.

A educação ambiental necessita ser difundida nas práticas educativas dos sujeitos que residem no campo, pois estes convivem diretamente com o ciclo natural lidam com as florestas e os rios, uma vez que estão inseridos dentro desse, porém necessitam ser sujeito



atuante na prática ambiental, conhecer os mecanismos e entender a importância da preservação do ambiente para a manutenção da vida. E a educação do campo surge como um mecanismo de informação para esses sujeitos, buscando abranger a necessidade de cada local para tentar minimizar os impactos ali presente e conscientizar aquela população de como atuar perante esses impactos tão recorrentes que por algumas vezes eles próprios já foram os atores que realizaram a desfloresta para construir seus plantios agrícolas.

Atualmente as alternativas para a agricultura sem desmatar, nem agredir o meio ambiente já são inúmeras, porém grande parte da população que se utiliza da agricultura convencional ainda desconhece essa prática agroecológica ou acha que o custo para manter não seja rentável. E a educação para os sujeitos do campo proporciona esse conhecimento para os que ainda estão na escola como busca de incentivo para que o mesmo permaneça no campo, porém com conhecimento adequado para que tenha um bom rendimento em sua propriedade e que preserve o meio ambiente.

A educação campesina traz mecanismos de conscientização através da obtenção do conhecimento por meio da execução das teorias em práticas e com isso leva informação aos sujeitos para que estes possam atuar frente aos seus direitos e seguir em busca deles. Pois o sujeito consciente é atuante em todas as áreas e busca esses direitos e se torna um semeador desse conhecimento, e isso que buscamos nesta pesquisa mostrar que a realidade atual referente ao desmatamento pode ser modificada a partir de ações formativas para o sujeito do campo.

4. Conclusão

Em virtude dos fatos mencionados analisamos como o conhecimento é primordial para todos os sujeitos, pois quem detém desta ferramenta pode realizar modificações conscientes e manter uma qualidade de vida sem gerar tanto impacto ambiental. Nesta pesquisa percebemos o desmatamento no município e os impactos que tem gerado, e principalmente que o fator histórico para a construção da cidade contribuiu para que esse desflorestamento se intensificasse.

Dessa forma nós identificamos a importância da escola na vida dos sujeitos, tanto para os que estão adquirindo o conhecimento como para os que serão repassados no dia a dia, pois a escola tem o papel de formar cidadãos que possam interagir na sociedade com ações para



melhorar o ambiente em que residem, sem necessitar enfrentar a vida fora do campo para melhorar sua rentabilidade econômica.

É imprescindível que todos se conscientizem sobre a importância da qualidade de vida visando à sustentabilidade ambiental necessita focar em uma educação voltada para os quesitos ambientais e que seja real o suficiente para sensibilizar os educandos de tal maneira que os mesmos possam interagir e fazer parte dessa modificação e adaptação dos novos hábitos ambientais. Para concluir é necessário que cada cidadão, seja do campo ou da cidade, tenha em mente que o recurso ambiental é algo finito se não houver os cuidados necessários não haverá meios para sobrevivência das futuras gerações.

Referências

ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. D. **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

ARAGÃO, M. B. Ainda a Amazônia. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-227, 1989.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº. 9.795/199, de 27 de Abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivl/03/LEIS/L9795.htm>. Acessado em: 25 de Set de 2018.

CAMPOS, M.; HIGUCHI, M. A Floresta Amazônica e seu papel nas mudanças climáticas. **Série Técnica Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável**, Amazonas, n. 18, p. 1-36, 2009.

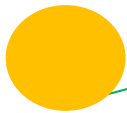
CEZAR, L. T.; SILVA, M. L. Educação do Campo: uma relação entre currículo e valorização da cultura campestre. In: **Anais... 2º Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura**, 25 e 26 de agosto-URI. São Luiz Gonzaga, 2016.

DA ROSA, D. S; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**, Taquara, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

DO LAGO, A. A. C. **Conferências de desenvolvimento sustentável**. Fundação Alexandre de Gusmão, 2013.

FAPESPA. (Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará). **Estatísticas Municipais Paraenses**. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2015.

GLASS, V. Expansão do dendê na Amazônia brasileira: elementos para uma análise dos impactos sobre a agricultura familiar no nordeste do Pará. **Repórter Brasil - Fases: São**



Paulo. Disponível em <http://reporterbrasil.org.br/documentos/Dende2013.pdf>. Acesso em: 15/12/2013.

HAMEL, E. H.; GRUBBA, L. S. Desafios do desenvolvimento sustentável e os recursos naturais. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 100-111, 2016. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/issue/view/105>>. Acessado em: 15 de Jan de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - **Cidades**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150275&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 15 de Jan de 2018.

LIRA, W. S.; CÂNDIDO, G. A. **Gestão sustentável dos recursos naturais**: uma abordagem participativa. SciELO-EDUEPB, 2013.

LUNAS, A. d.; ROCHA, E. N. Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

PEREIRA, H. M. *et al.* Ecosistemas e Bem-Estar Humano. **Avaliação para Portugal do Millennium EcosystemAssessment**. Escolar Editora, v. 734, 2009.

POTT, C. M.; ESTRELA, C. C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 271-283, 2017.

Portal Brasil. (s./d.). **Portal Brasil**. Disponível em: <www.portalbrasil.net/estados_pa.htm> Acesso em: 20 de Janeiro de 2018.

RODRIGUES, R. A. Programa Nacional de Produção e uso de biodiesel. **Apresentação Ethanol Summit**. São Paulo, 2007.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS RACIONAIS NA
TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS MORADORES DE UM POVOADO DA ZONA
RURAL DE MANOEL VITORINO**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE USE OF RATIONAL BOXES IN THE
CONSCIOUSNESS OF THE DWELLERS OF A PEOPLE OF THE RURAL AREA OF
MANOEL VITORINO**

Erlania Oliveira Rocha⁶⁹
Silvano da Conceição⁷⁰

RESUMO: Este trabalho objetivou apresentar a criação de ASF como estratégia de proteção e conservação da diversidade da fauna e flora num povoado rural de Manoel Vitorino/Bahia. A partir da observação participante foi montado um minicurso sobre a conservação das ASF (duração total de 20 horas - dez teóricas e dez práticas) para a comunidade. Também foram realizadas entrevistas e a análise das falas dos moradores demonstrou que as caixas racionais são um importante meio para conservação, visto que na comunidade a prática cultural de retirada do mel ocorre frequentemente e a mesma causava danos, uma vez que destruía colmeias inteiras. Isso evidencia a importância da continuidade do trabalho voltado a Educação Ambiental na localidade, a fim de que ocorra a conscientização da população quanto à conservação e manutenção das caixas racionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Intervenção. Sustentabilidade.

ABSTRACT: This work aimed to present the creation of ASF as a strategy for the protection and conservation of the diversity of fauna and flora in a rural village of Manoel Vitorino / Bahia. From the participant observation a mini course was set up on the conservation of ASF (total duration of 20 hours - ten theoretical and ten practices) for the community. Interviews were also conducted and the analysis of the speakers' speeches showed that rational boxes are an important means of conservation, since in the community the cultural practice of honey removal frequently occurs and damages the honey, since it destroys entire hives. This evidences the importance of the continuity of the work focused on Environmental Education in the locality, in order to raise awareness of the population regarding the conservation and maintenance of rational boxes.

Keywords: Critical Environmental Education. Intervention. Sustainability.

1. Introdução

A implantação de programas de Educação Ambiental (EA) na sensibilização de comunidades é citada por alguns autores como uma forma de divulgação dos problemas gerados pelo desmatamento e a retirada de abelhas nativas da mata, que visa amenizar a pressão sofrida por esses polinizadores e consequentemente da flora e fauna que dependem deles. As intervenções feitas, a partir da utilização de abordagens da Educação Ambiental,

⁶⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: erlania.rocha@gamil.com

⁷⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: silconceicao@uesb.edu.br



favorecem a estes produtores um gama de conhecimentos auxiliando-os nas suas práticas diárias.

Segundo Ballivián (2008), a conservação de árvores como locais de nidificação é crucial para a sobrevivência das abelhas sem ferrão em ambientes naturais. Portanto, é de suma importância estimular programas de conservação e recuperação de áreas degradadas através da preservação e promoção do plantio de espécies arbóreas nativas, que são as mais apropriadas para comporem listas de programas de compensação ambiental.

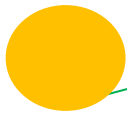
O presente texto é fruto de um trabalho com Abelhas Sem Ferrão (ASF) num povoado rural do município de Manoel Vitorino, Bahia. Buscou-se, no desenrolar da pesquisa, evidenciar que o conhecimento e a conservação dessas abelhas pode ser uma excelente estratégia para que a comunidade possa acessar políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental (EA) (RODRIGUES, 2013).

2. Fundamentação teórica

A educação informal permite o desenvolvimento e o compartilhamento de conhecimentos sem divisões por nível de escolaridade entre indivíduos a partir da própria cultura e do cotidiano de sua comunidade, bem como, a construção da identidade desse grupo, desenvolvendo laços de pertencimento (GOHN, 2006).

Neste sentido, a EA está descrita em lei como caráter formativo de cidadãos, em diferentes espaços e circunstâncias, no Art. 20 da Lei 9.795 de 27/04/1999: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999), permitindo detectar as necessidades, bem como, conflitos existentes entre a comunidade e seu entorno, seja ele urbano ou rural, sem desprezar o conhecimento cultural e popular do manejo desse ambiente pelos moradores da localidade.

As abelhas sociais nativas, meliponídeos ou abelhas indígenas, por apresentarem o ferrão atrofiado são conhecidas como abelhas sem ferrão (ASF). Seu declínio de população vem preocupando os órgãos ambientais e agricultores, pois a polinização das abelhas é fundamental para garantir a alta produtividade e a qualidade dos frutos em diversas culturas agrícolas pelo planeta. Estas abelhas são responsáveis por polinizar entre 30 a 90% das



plantas com flores das matas e florestas e 70% das culturas agrícolas, que dependem dos polinizadores.

A utilização de defensivos agrícolas e o desmatamento contribuem significativamente nesse declínio (SANTOS, 2010). Muitas espécies de abelhas nativas podem ser mantidas em caixas racionais para sustento de algumas famílias por meio da meliponicultura (SANTOS, 2010). Neste sentido este trabalho teve como objetivo apresentar a criação de abelhas sem ferrão como estratégia de conservação da diversidade da fauna e flora da região

3. Materiais e Métodos

As Intervenções foram desenvolvidas na comunidade do 21, zona rural de Manuel Vitorino/BA (Figura 01), em parceria com uma associação de pequenos produtores, com cerca de 20 moradores da localidade.

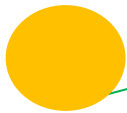
Figura 01: A - **montagem das caixas**; B - **coleta do ninho realizada por morador**; C - **ninho de jataí**



Fonte: Trabalho de Campo dos autores (2018).

A pesquisa assumiu a forma qualitativa, com aplicação da técnica de observação participante, que prega o respeito pela natureza do objetivo pesquisado (HAGUETTE, 1999, p. 69).

A partir dos dados coletados foi montado um minicurso sobre a conservação das ASF, com duração total de 20 horas, dez teóricas e dez práticas. Nas aulas teóricas foram abordadas temáticas como a introdução das abelhas Africanas e Europeias no Brasil, bem



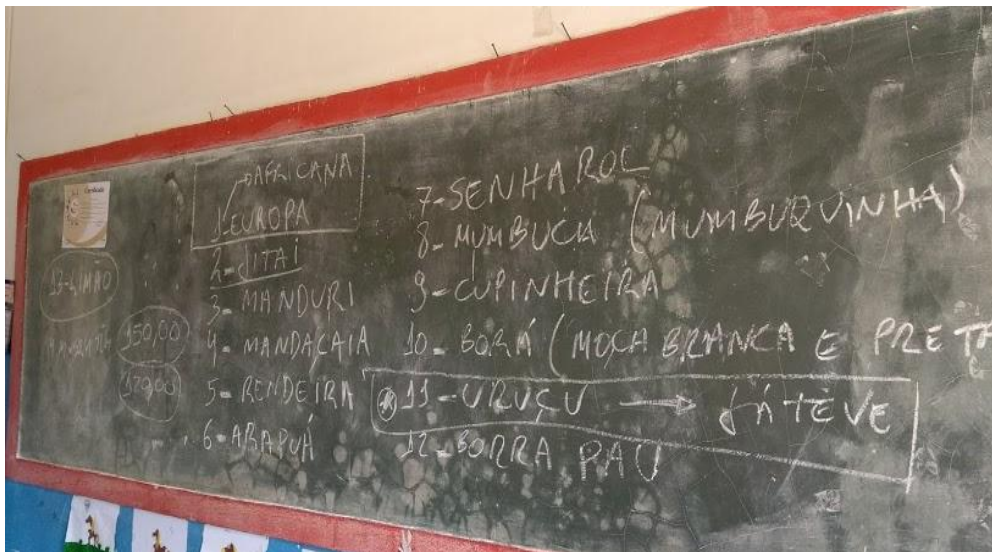
como suas implicações na competitividade por alimento com as ASF, quais são as ASF ocorrentes na área e porque conservá-las. Na parte prática foi trabalhada a confecção de caixas racionais para as ASF, sua especificidade para cada espécie, além de observação e coletas na própria comunidade, como demonstrado na Figura 01.

4. Resultados e Discussão

Nesse tópico do trabalho apresentaremos o resultado do trabalho desenvolvido junto à comunidade pesquisada, visto que, após o minicurso sobre as ASF foram realizadas entrevistas com os moradores.

Nas falas dos moradores durante a tempestade de ideias foi possível observar as abelhas ocorrentes na região bem como sua variedade de espécies nativas, como demonstrado na figura a seguir.

Figura 02: As abelhas ocorrentes na região segundo moradores



Fonte: Trabalho de Campo dos autores (2018).

Segundo Villas-Boas (2012), faz-se necessário o levantamento de espécies de abelhas ocorrentes na região, pois é preciso investigar sua biologia para aumentar a possibilidade de sucesso durante captura, criação e manejo. A escassez de conhecimento, biológico e zoológico e destacado como uma das dificuldades enfrentadas para criação e



manejo de ASF. Fazendo-se necessário o auxílio no manejo e confecção das caixas racionais (SANTOS, 2010).

A primeira abelha a ser citada foi a Europa (*Apis mellifera*), que segundo os próprios moradores ocorrem com grande frequência na região e lhes fornece uma grande quantidade de mel. Neste momento a abordagem da introdução de espécies invasoras foi oportuna para problematizar e levantar questões importantes para valorização da conservação de espécies nativas. As Espécies invasoras não têm predadores naturais e se multiplicam rapidamente. São fortes, tipicamente agressivas, e controlam o ambiente que ocupam, roubando espaço das espécies silvestres e competindo com elas por alimento (BALLIVIÁN, 2008).

Essa afirmativa também nos levou a gerar hipóteses do por que do desaparecimento da Uruçu (*Melipona scutellaris*), destacada no quadro acima (figura 02) como espécie já ocorrente na localidade. Em sua fala Ballivián (2008), afirma que:

As populações de abelhas silvestres têm sido reduzidas drasticamente, devido à eliminação de suas fontes de alimento e locais de nidificação, pela ocupação intensiva da terra pela agricultura e urbanização e pela intoxicação com pesticidas. A redução das populações de abelhas, por sua vez, pode levar à diminuição da produção de frutos e sementes de plantas cultivadas e nativas. (BALLIVIÁN, 2008, p. 79).

A jataí teve seu destaque na discussão por seu mel está relacionado ao uso medicinal no tratamento de algumas doenças e comercial, pois o mesmo é vendido para obtenção de renda familiar. Segundo Ballivián (2008) os produtos feitos pelas abelhas possuem diversas propriedades:

O própolis possui diversas propriedades biológicas e terapêuticas. Hoje o própolis é utilizado com maior frequência na prevenção e no tratamento de feridas e infecções da via oral, também como antimicótico (contra os fungos) e cicatrizante. Estudos mais recentes indicam eficiente ação de alguns de seus compostos ativos como ação imunestimulante e antitumoral. (BALLIVIÁN, 2008, p. 75).

Sua utilização na confecção de cosméticos e fármacos se torna crescente por sua relevante utilização em diferentes tratamentos. Os moradores trazem essa utilização como justificativa para a prática de retirada do mel na mata, desta forma foi apresentando a eles uma alternativa para diminuir os danos causados por esta ação (consideradas por eles rotineira e comum de seu cotidiano), a saber, o uso de caixas racionais.

Estas caixas permitem que no momento da retirada do mel o ninho seja resgatado e armazenado na caixa, possibilitando ao morador fácil acesso aos seus recursos e a conservação de uma colmeia que seria descartada durante a ação.



Figura 03: Caixa de abelha jataí ativa



Fonte: Trabalho de Campo dos autores (2018).

Segundo Costa, Farias, Brandão (2012), a meliponicultura é uma atividade que pode propiciar uma renda extra, seja através da comercialização do mel ou enxames para os interessados em iniciar ou aumentar a criação, sendo uma atividade que se ajusta perfeitamente aos conceitos de diversificação e uso sustentável, podendo vir a ser praticada por agricultores de várias comunidades, transformando a retirada de forma indiscriminada de abelhas das matas em atividade de criação e manejo das ASF para favorecimento da produtividade familiar, o que favorece a continuidade do homem em sua terra, melhorando sua qualidade de vida.

Os resultados demonstraram que a metodologia utilizada das caixas racionais é um importante meio para conservação, visto que na comunidade a prática cultural de retirada do mel ocorre frequentemente e a mesma causava danos e destruição de colmeias inteiras.

Com a utilização das caixas racionais a retirada do mel ocorre de forma a preservar a ninho. Segundo Ballivián (2008), há muitos meliões, que sem conhecimento, ao retirar o mel, praticamente destroem as colmeias que estão em ocos de árvores, dando mais trabalho as



abelhas que terão que refazer suas moradias e produzir novamente seu alimento, prejudicando a sua sobrevivência e podendo até matar a colônia.

5. Considerações Finais

A partir da análise dos dados foi possível perceber a variedade de abelhas ocorrentes na região e a constante atividade dos moradores na retirada do mel para fins medicinais e comerciais em busca de complementar a renda familiar.

O reconhecimento de ações antrópicas como prejudiciais a conservação da fauna e flora local foi observada, assim como as mudanças de suas ações e em suas falas. Essas mudanças podem ter forte influência na tentativa de reverter ou prevenir o desaparecimento de algumas espécies de abelhas e até plantas que são utilizadas por elas.

Os resultados demonstraram que a metodologia utilizada das caixas racionais é um importante meio para proteção e conservação, visto que na comunidade a prática cultural de retirada do mel ocorre frequentemente e a mesma causa danos, pois, destrói colmeias inteiras. Já com a utilização das caixas a retirada do mel ocorre de forma a preservar a ninho.

Portanto, ficou evidente a importância da continuidade do trabalho voltado à EA na localidade, afim de que ocorra uma maior conscientização da população quanto à conservação e manutenção das caixas racionais.

Referências

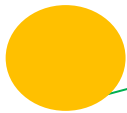
BALLIVIÁN, J. M. P. (Org.). **Abelhas Nativas Sem Ferrão - M̃y g P̃ẽ**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BRASIL. **Lei da Educação Ambiental - Lei 9.795/99**, 27/04/1999. Recuperado em 10 de janeiro, 2018, em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11749556/artigo-10-da-lei-n-9795-de-27-de-abril-de-1999>

COSTA, T. V.; FARIAS, C. A.; BRANDÃO, C. S. Meliponicultura em comunidades tradicionais do Amazonas. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Pelotas, v. 7, n. 3, p. 106-115, 2012.

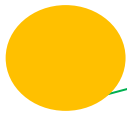
GLORIA, M. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Anais... I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo> Acesso em: 15 out. 2017.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1999.



SANTOS, B. A. Abelhas nativas: polinizadores em declínio. *Natureza online*, ESFA, 103-106, 2010. Disponível em http://www.naturezaonline.com.br/natureza/conteudo/pdf/01_santosab_103106.pdf Acesso em: 15 dez. 2017.

VILLAS-BÔAS, J. **Manual Tecnológico**: mel de abelhas sem ferrão. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Brasil, 2012.



Eixo Temático V. Questões agrárias e Ciências Humanas



A QUESTÃO AGRÁRIA E AS LUTAS SOCIAIS POPULARES PELO TERRITÓRIO QUILOMBOLA: ANÁLISE DA CONJUNTURA EM TEMPOS DE GOLPE

THE AGRARIAN QUESTION AND THE POPULAR SOCIAL STRUGGLES BY THE QUILOMBOLA TERRITORY: ANALYSIS OF THE CONJUNCTURE IN THE TIME OF THE BEAT

Guilherme Goretto Rodrigues⁷¹
Pedro Clei Sanches Macedo⁷²
Ramofly Bicalho dos Santos⁷³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar os desafios da luta pelo território quilombola e o protagonismo que a organização popular, expressa pelos movimentos sociais populares, exerce na atual conjuntura de golpe parlamentar, jurídico e midiático, em que diversas decisões político-econômicas, que favorecem a classe ruralista, vêm sendo tomadas em detrimento dos direitos sociais e territoriais dos povos e comunidades tradicionais. Como metodologia, identificamos os principais retrocessos que interferem nos direitos das comunidades quilombolas e um referencial teórico que analise criticamente a questão agrária brasileira, denunciando os conflitos, mas trazendo como centralidade o protagonismo e valorização dos movimentos sociais populares. Como indicação nos resultados, uma reflexão acerca dos desafios em curso para todo o conjunto da classe trabalhadora, em que se inserem as comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Questão agrária. Território quilombola. Movimentos sociais. Políticas sociais.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the challenges of the struggle for the quilombola territory and the protagonism that the popular organization, expressed by the popular social movements, exerts in the current conjuncture of parliamentary, juridical and mediatic coup, in which diverse political and economic decisions, that favor ruralist class, have been taken to the detriment of the social and territorial rights of traditional peoples and communities. As a methodology, we identify the main setbacks that interfere in the rights of quilombola communities and a theoretical framework that critically analyzes the Brazilian agrarian question, denouncing conflicts, but bringing as centrality the protagonism and appreciation of popular social movements. As an indication in the results, a reflection on the ongoing challenges for the whole working class, in which the quilombola communities are inserted.

Keywords: Agrarian question. Quilombola territory. Social movements. Social politics.

1 Introdução

Este trabalho apresenta três aspectos que julgamos centrais. Primeiro, busca analisar a questão agrária brasileira, que revela historicamente a dramática situação em que vivem as

⁷¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: guilhermegoretto.geografia@gmail.com

⁷² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pedroclei@hotmail.com

⁷³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ramofly@gmail.com



comunidades quilombolas e outros povos tradicionais. A violência e o massacre no campo, cometidos pela classe ruralista, violando a Constituição Federal e os Direitos Humanos em prol de projetos que privilegiam o agronegócio, a mineração e o extrativismo predatório, vem nos mostrando a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, que é excludente e desigual.

O segundo aspecto é apresentar, especificamente, o panorama das comunidades quilombolas diante desta realidade e contexto agrário, tomando como referência a atual conjuntura político-econômica e social, especialmente a partir do golpe parlamentar, jurídico e midiático iniciado em 2015 e que se afirma, como sintoma dos retrocessos sociais, na ascensão de um candidato à presidência da república, no contexto das eleições de 2018 no Brasil, com forte vínculo e simpatia ao fascismo, na medida em que reproduz o discurso de extermínio aos diferentes, perseguição às minorias, incitação da violência e ódio e de combate à pluralidade de ideias e livre pensamento, sobretudo aquelas situadas e referenciadas nas correntes marxistas.

Por último, trata-se de defender a importância de fortalecer os movimentos sociais, construídos por homens e mulheres nas mais variadas situações de conflitos sociais, políticos e ambientais. Desvelar essas experiências e o fazer educativo e formativo desses movimentos são condições fundamentais para o fortalecimento das lutas populares, na medida em que contribuem para a elevação da consciência crítica dos sujeitos, dos subalternos e oprimidos, e propõem um projeto de sociedade efetivamente popular e democrático.

Stédile (2011), na sua contribuição sobre a questão agrária brasileira, a define como um “conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (idem, p.15). Do ponto de vista histórico, podemos afirmar que o que marca a realidade agrária brasileira é a concentração de terras, muita das vezes obtida por meio de mecanismos ilegais (invasão, coerção e grilagem), articulada por políticas instituídas no governo que favorecem a elite agrária.

Lembremos, por exemplo, da Lei de Sesmarias (criada em Portugal no ano de 1375 e depois enquanto política no Brasil colônia), com a distribuição de grandes porções de terras a um donatário, sendo base para a formação do latifúndio no período colonial, e a Lei de Terras de 1850, que previa a aquisição de terras por meio de um contrato de compra e venda, além de



regularizar as posses já consolidadas, o que manteve a exclusão das camadas mais pobres para o acesso a terra, tendo em vista os elevados preços para a sua aquisição⁷⁴.

Esse modelo permitia a formação de propriedades monoculturas para o abastecimento do mercado europeu, com a adoção de um modelo de agricultura que privilegiava a prática predatória. A utilização da mão de obra escrava tornou-se objeto de mercadoria e essencial para a manutenção deste sistema (PANINI, 1990).

Ao longo do processo histórico, com as passagens do Brasil de colônia para império e, posteriormente, para o período republicano, não mudaram os laços políticos e econômicos em prol da manutenção do latifúndio e o favorecimento à elite agrária brasileira, reafirmando as injustiças sociais. Panini (1990) faz a relação de que a marginalização das camadas mais pobres, destituídas de qualquer prestígio social, serviram para a organização e mobilização no Brasil, caso de Canudos (1896), Contestado (1912), Cangaço (1870), etc. Na mesma direção, não deslocamos a própria formação dos quilombos, como resistência e contestação ao modelo político-econômico e social.

Esta realidade desigual acerca da questão agrária brasileira permeia e atravessa diversos tempos históricos. O elemento fundamental é compreender a nossa estrutura agrária como resultante do modo de produção e dos arranjos políticos, econômicos e sociais estabelecidos em cada conjuntura. No Brasil, a gênese da violência, do latifúndio e do favorecimento à oligarquia agrária, permanece no modelo colonial e, posteriormente, no capitalismo. Como afirma Oliveira (2005)

No campo, o processo de desenvolvimento capitalista está igualmente marcado pela industrialização da agricultura, ou seja, o desenvolvimento da agricultura tipicamente capitalista abriu aos proprietários de terras e aos capitalistas/prorietários de terra a possibilidade histórica da apropriação da renda capitalista da terra, provocando uma intensificação na concentração da estrutura fundiária brasileira (idem, p. 468).

Mesmo com o surgimento de uma burguesia industrial nas cidades, ao longo das primeiras décadas republicanas, com a composição dos primeiros núcleos proletários, não se rompeu com a estrutura agrária e tampouco com o modelo agrícola dependente (destinado à

⁷⁴ Para essa discussão, ver Panini (1990).



exportação), permanecendo o latifúndio. Concomitante, a classe ruralista passa a instituir no Estado políticas públicas em prol dos seus interesses⁷⁵.

Essa intensificação na concentração da estrutura fundiária brasileira a que se refere Oliveira (2005) se verifica em tempos mais recentes, tanto no período da ditadura civil-militar (1964-1985)⁷⁶, quanto na etapa do neoliberalismo, ao longo dos anos 1990 até a atualidade.

A manutenção de um modelo agrário-exportador, colocando o Brasil na economia dependente; a industrialização na agricultura, com intensificação da mecanização no campo e uso de agrotóxicos; a abertura de novas fronteiras agrícolas, colocando em risco os biomas, flora e fauna; e as facilidades de exploração das empresas estrangeiras, por meio das políticas de abertura econômica, acirraram as contradições e conflitos sociais, ambientais e políticos no campo.

O agronegócio, junto com a mineração e outros grandes projetos territoriais (caso das hidrelétricas) deixa evidente o projeto de desenvolvimento adotado pelo Estado e amplamente defendido pela classe ruralista. É importante salientar que ao referimos aos ruralistas, reforçamos que existem organizações, entidades, homens e mulheres de carne e osso que formulam políticas a partir de seus interesses e as instituem no Estado. A Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), o Instituto Brasileiro de Mineração (IBRAM), deputados (as), senadores (as) ligados (as) ao setor do agronegócio, agroquímico, mineração, etc., são exemplos de organizações ou pessoas que respondem e atendem aos interesses da classe ruralista.

Neste sentido, tomamos como referência e recorte o ano de 2015 até o ano de 2018, que demarca o golpe parlamentar, jurídico e midiático, que retirou a então presidente Dilma Rousseff e empossou Michel Temer, com suas ações e medidas impopulares e antidemocráticas. Do mesmo modo, como o espectro conservador e fascista ganhou força no contexto das eleições de 2018 no Brasil, colocando em risco os povos e comunidades tradicionais.

Em um caráter mais geral, a partir de 2015 algumas políticas foram aprovadas para favorecer, sobretudo, setores ligados aos ruralistas – ressaltando sua elevada composição no

⁷⁵ Caso, por exemplo, da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), em 1909. Para essa discussão, ver o trabalho de Mendonça (1997), essencial para entender as tramas e disputas das classes e frações da classe ruralista para manutenção de seus interesses político-econômicos.

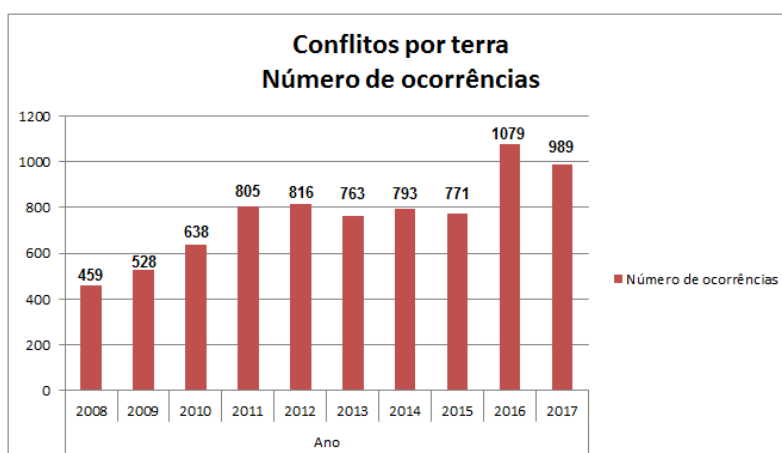
⁷⁶ Martins (1985) debate como o Estatuto da Terra, de 1964, tratou-se de uma reforma que não causou rupturas com o direito à propriedade, pelo contrário, evitou-se confrontar com o latifúndio e reprimir qualquer manifestação, organização e resistência popular que questionasse esse modelo.



Congresso Nacional. Citamos algumas delas para mostrar tanto a desfaçatez com que a classe ruralista se apropria do Estado para aprovar medidas que os favoreça, quanto para revelar que é preciso estar atento para as políticas que ainda estão em curso: a Lei nº13.465 de 2017, que favorece a expansão agrícola, a especulação e grilagem de terras; o PL nº4.059 de 2012, que se refere à aquisição de terras por empresas estrangeiras; o Decreto nº9.406, de junho de 2018, que regulamenta a mineração no Brasil (reivindicação das empresas de mineração); o Decreto nº 9.142 de 2017, que extinguiu a Reserva Nacional de Cobre nos Estados do Pará e Amapá (RENCA), mas que foi revogado pelo Decreto nº9.159; a Portaria 1.129, revogada, mas que pulverizava a fiscalização das condições análogas ao trabalho escravo.

A aprovação dessas políticas, aliada a outras, tais como a reforma trabalhista, da previdência (em curso) e do teto dos gastos públicos com saúde e educação, vem aumentando os índices de violência e conflito no campo, como sinaliza o levantamento da Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁷⁷, tanto para os conflitos de terra por número de ocorrências (tabela 1), quanto o número de assassinatos (tabela 2) no período de 2008 a 2017:

Tabela 1.

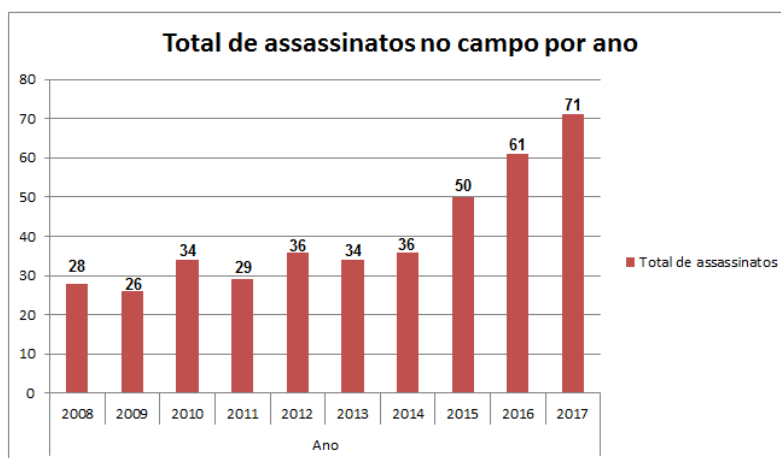


Fonte: Adaptada da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

⁷⁷ Ver em: <<https://www.cptnacional.org.br/>>. Anualmente, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) divulga o relatório sobre os conflitos no campo no Brasil. Trata-se de um importante documento de consulta e reflexão, por meio da disponibilização de dados acerca dos conflitos agrários, como também de artigos e textos de pesquisadores dedicados ao tema.



Tabela 2.



Fonte: Adaptada da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Esse aumento das taxas de conflitos e assassinatos no campo – isso sem contar os conflitos por água e trabalho – revela que a institucionalização dos retrocessos sociais, com alto custo para o conjunto da classe trabalhadora, aliado ao discurso conservador e fascista, que ganha força a partir de 2015, trouxeram seus reflexos para o campo brasileiro. A intolerância, a impunidade e o respaldo legalista dado à classe ruralista anuncia um futuro extremamente difícil para os movimentos sociais de luta pela terra.

Entretanto, qual é o lugar dos quilombolas, camponeses e indígenas nesse processo? Se até aqui traçamos um breve panorama e contexto histórico que mostra uma estrutura agrária perversa e desigual, quais são as organizações e mobilizações populares, construídas por homens e mulheres, de existência e resistência?

Ao contrário do que apontam algumas literaturas⁷⁸, o capitalismo, por seu caráter desigual e contraditório, não conseguiu incorporar – sob a perspectiva do trabalho assalariado e demarcação proletariado *versus* burguesia – ou extinguir os quilombolas, camponeses ou indígenas, pelo contrário, cada vez mais se acirram as lutas sociais no campo, confrontam-se projetos de sociedade, se reforçam identidades, diferenças e lutas coletivas pela terra e pelo território.

A compreensão do papel e lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, mas,

⁷⁸ Sobre essa questão, ver Oliveira (2004).



entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

Por mais que a estrutura agrária brasileira revele os bastidores da perversidade, é preciso desvelar os movimentos sociais populares que emergem nesta realidade e se colocam de maneira decisiva no jogo e na arena política, como espaço de disputa por terra (reforma agrária), assim como trabalho, educação, etc. Este é o caso das experiências de luta do MST, CONAQ, MAB, Via Campesina, e tantos outros movimentos que se articulam em diversas escalas, com potencialidades e intervenções locais, regionais ou nacionais. Valorizar essas ações e condensá-las significa avançar em um projeto de sociedade efetivamente popular e democrático, com respeito às diferenças, diversidades e com justiça social e ambiental.

Neste sentido, buscamos contribuir para esse diálogo centrando nas lutas enfrentadas pelas comunidades quilombolas no reconhecimento, demarcação e titulação de seus territórios, analisando os desafios colocados na atual conjuntura.

2 A luta pelo território quilombola: políticas em curso

A questão quilombola carrega suas especificidades em termos de sua trajetória cultural, material, simbólica, religiosa, identitária, assim como de qualquer outro povo ou comunidade tradicional. Não buscaremos aqui traçar uma linha histórica do processo de formação do quilombo, mas entender como ele se constrói no presente e quais são os conflitos e desafios colocados na luta pelo território.

De antemão, percebe-se aqui a importância que assume a categoria território, não entendido somente como uma delimitação jurídico-político, mas que envolve dimensões simbólicas, de pertencimento que os grupos sociais fazem do lugar em que vivem, dos laços de solidariedade e reciprocidade criados e no uso coletivo da terra, enfim, território construído e reconstruído por sujeitos individuais e coletivos, necessário para a reprodução da vida material e simbólica das comunidades.

Defender o território, como direito legítimo das comunidades quilombolas, significa combater um passado e presente de opressão e subalternidade nas dimensões de raça, classe e gênero. Aponta para a superação das representações inferiorizantes e estigmas criados historicamente e ainda presentes no imaginário social brasileiro (com reflexos, inclusive, na educação escolar). Defender o território trata-se, portanto, de respeitar os valores civilizatórios das comunidades quilombolas e sua rica contribuição para a formação social,



cultural, política e econômica do Brasil, além de avançar significativamente no combate as injustiças sociais presentes na nossa estrutura agrária.

Por esse aspecto, uma discussão fundamental acerca dos movimentos sociais está na perspectiva de analisar os movimentos quilombolas como uma das dimensões do Movimento Negro. Como nos aponta Gomes (2017)

Não queremos nos prender a uma vasta discussão conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado como Movimento Negro. Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (idem, p. 23).

Os quilombos, por meio de seus espaços políticos, pautam e não dissociam – a nosso ver – as dimensões de raça e classe. Primeiro, nas ações de combate ao racismo, encaminham demandas centralizadas na questão da educação, desde as discussões que atravessam as escolas localizadas nas comunidades (por meio da Educação Quilombola, enquanto diretriz curricular nacional⁷⁹) até a ocupação nas universidades, fortalecendo e defendendo a política de cotas e formando profissionais em diversas áreas do saber e conhecimento. Neste caminho, os sujeitos vão formando a consciência crítica da necessidade de superar o racismo na sociedade brasileira.

Segundo, ao lutarem pelo território, conflitam e denunciam os latifúndios, a mineração, o agronegócio, que historicamente subtraem e expropriam as terras dos povos e comunidades tradicionais. Do mesmo modo, lutam contra a alienação e exploração do trabalho capitalista, na medida em que buscam autonomia e soberania na produção material e simbólica de suas existências. Assim, se inserem e travam a luta de classes, que acontece quando “alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”. (Thompson, 1987, p. 10).

Foram necessários séculos para que o Estado reconhecesse o direito territorial das comunidades quilombolas. Isso só ocorreu no processo de redemocratização do Brasil, no conjunto das formulações e discussões da Constituição de 1988, em que diversas organizações da sociedade civil pautaram e encaminharam suas reivindicações após duas décadas de repressão militar.

⁷⁹ Nos referimos a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.



De acordo com Arruti (2009), a introdução na Constituição do direito dos quilombos ao território teve como articulador o Movimento Negro Unificado (criado em 1978) e pelos estudos antropológicos dentro do movimento sobre as comunidades negras rurais. O resultado – ainda que não satisfatório⁸⁰ – foi a incorporação do art. 68º do ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT), formulando que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Essa redação ainda não deixava claro quais os critérios e etapas para demarcação e titulação de um território quilombola, tampouco o que o Estado estava conceituando como remanescente de quilombo. Somente no Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que se consideram “remanescentes das comunidades dos quilombolas, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”⁸¹. Regulamentou-se também os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos quilombos.

O que se coloca a partir deste Decreto é tanto o critério de autoatribuição, isto é, a comunidade define, com base em seus elementos sociais, se deseja ou não ser reconhecida como remanescente quilombola, quanto à demarcação de seu território respaldada nos critérios de territorialidade, ou seja, possibilita à comunidade recuperar seu território perdido ao longo do processo histórico, ocasionados pela invasão de fazendeiros, empresários, práticas de grilagem, etc.

Destacam-se dois órgãos fundamentais para titulação das comunidades quilombolas: a Fundação Cultural Palmares (FCP), a quem compete o processo de certificação dos quilombos, atuando como aporte prévio para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a quem compete às etapas de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. Ou seja, para que um quilombo tenha a titulação de suas terras, é preciso que se tenha primeiro o certificado emitido pela FCP para, posteriormente, dar sequência ao processo no INCRA.

Entretanto, o direito conquistado historicamente pelo movimento negro e quilombola sofre com ameaças e retrocessos ainda maiores a partir de 2015, significando em uma política

⁸⁰ Sobre essa questão, ver O’dwyer (2002).

⁸¹ Ver em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 17/11/2018.



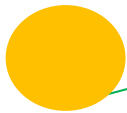
de violência material e simbólica para as comunidades quilombolas. Além das políticas que citamos anteriormente, o presidente não eleito Michel Temer sancionou o Decreto nº 8.865 de 2016, que extingue o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), passando a atuar como Secretaria de Agricultura familiar e do Desenvolvimento agrário, vinculado à Casa Civil da Presidência da República. O INCRA, que se vinculava ao MDA, passou também ser competência da Casa Civil. Em suma, o fim de uma pasta ministerial significa perda de importantes recursos destinados às políticas de reforma agrária, colocando em risco a titulação de novos territórios quilombolas e até mesmo na resolução de conflitos agrários (por exemplo, entre fazendeiros e assentados).

Para se ter uma ideia do que isso vem representando, até o ano de 2015 (data da última atualização feita no site do INCRA), existiam 2.607 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (fora aquelas que ainda estão em processo de certificação). De acordo com o INCRA, foram tituladas 116 comunidades no período de 2005 a 2017⁸². Ou seja, quando o assunto envolve titulação e, portanto, desapropriação de fazendas, latifúndios, etc., o processo demora ainda mais, tanto pelas interpelações e contestações por parte dos ruralistas, quanto pela própria ameaça sofrida pelas comunidades quilombolas. São corriqueiros os relatos de ameaça de morte a grupos, sujeitos ou lideranças que decidem pautar e encaminhar a titulação do território.

Além da falta de investimentos, em fevereiro de 2018 tivemos uma importante decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), julgando inconstitucional a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3.239, interpelada pelo então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM). Tal ação buscava derrubar o importante Decreto 4887/03 que, como mostramos, é fundamental para a demarcação e titulação das terras quilombolas. Na mesma esteira, há em curso o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, que tenta transferir a ratificação de territórios indígenas e quilombolas do executivo para o legislativo. Ora, se observarmos a composição do legislativo (congresso nacional), perceberemos que tal projeto interessa a bancada ruralista.

Ao traçarmos este panorama do que está em curso no Estado, nos causa preocupação para o que se anuncia nos próximos anos. Essa nova etapa do neoliberalismo, em busca da retomada do lucro das grandes empresas pelas inevitáveis crises no modo de produção

⁸² Estes dados podem ser consultados nos links: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura_fundiaria/quilombolas/comunidades-certificadas/comunidades_certificadas_08-06-15.pdf> e <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf>. Acesso em: 17/11/2018.



capitalista, vem trazendo insegurança para o conjunto da classe trabalhadora, especialmente pela perda de seus direitos conquistados historicamente. No âmbito agrário, o avanço cada vez maior do agronegócio e abertura de novas fronteiras agrícolas, que colocam em risco a biodiversidade e a sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais.

Entretanto, se a realidade anuncia tempos sombrios, cabem aqueles que sofrem diariamente com as mazelas sociais, com as opressões e preconceitos traçarem suas estratégias de ação e combate, que passa pelo fortalecimento das inúmeras experiências de lutas sociais populares, inseridas nos mais diversos contextos e escalas geográficas. Portanto, buscaremos a seguir algumas reflexões que não concluem, mas trazem possíveis caminhos de esperança, na busca por um projeto de sociedade efetivamente popular e democrático.

3 Considerações finais: tecendo e construindo resistências

As mobilizações e organizações populares em constante movimento nos revelam algumas questões centrais. Primeiro, mostra as contradições e profundas desigualdades geradas pelo capitalismo, que sufoca os trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, explorando ao máximo o trabalho pela mais valia e privando acesso a terra, a moradia e tantos outros direitos essenciais para a dignidade humana. Segundo, em um modo de produção injusto e em uma sociedade de classes, não cabe nos conformar ou acreditar que existe conciliação de classes ou que pelo capitalismo é possível manter direitos sociais – como muitos movimentos acreditaram nesses últimos anos no Brasil.

Recuperar o projeto de emancipação humana requer olhar para a realidade como totalidade, isto é, como o capitalismo estrutura o mundo, reconhecendo, todavia, as experiências que se constroem no cotidiano, no chão dos que vivem diretamente com as mazelas e injustiças.

Os movimentos sociais populares, ao longo de sua história de organização e atuação, emergidos em diversos contextos, possuem uma origem em comum: partilham das experiências de homens e mulheres sobre determinada situação, refletindo sobre a realidade em que estão inseridos e tomando consciência da necessidade de transformá-la.

Por isso, defendemos que o movimento social, construído por sujeitos individuais e coletivos, assume a natureza educativa e política. Contribui para a elevação da consciência crítica dos sujeitos ao desvelar aquilo que estrutura a sociedade e o capitalismo.



No caso das comunidades quilombolas, objetivo deste trabalho, podemos perceber as resistências que precisam ser valorizadas e fortalecidas. Mesmo que com retrocessos nos direitos sociais, surgem nos diversos contextos sócio-espaciais e escalas geográficas os espaços de contestação e subversão. Essas reivindicações se articulam na organização coletiva de homens e mulheres, por meio da criação de associações, movimentos, coletivos, ou seja, locais em que há diálogo e encaminhamento das demandas populares.

Portanto, refletir nos desafios do atual tempo histórico requer estarmos constantemente vigilantes e atentos para as tramas e decisões políticas no âmbito do Estado, como também observar as experiências e lutas que são construídas e articuladas no cotidiano e em diversos espaços. Afinal, o que vem nos ensinando os movimentos sociais populares e como estamos tomando partido desse processo?

Estar atento e valorizar para a formação das massas populares, fortalecendo a direção e o projeto popular, disputando espaços e territórios, são essenciais para a construção de um caminho e horizonte com capacidade histórica de superação das injustiças e desigualdades sociais, políticas, econômicas e ambientais.

Referências

ARRUTI, J. M. Quilombos. **Jangwa Pana**, v. 8, n.1, p. 102-121, jan./dez. 2009.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2017**. CPT Nacional: Brasil, 2017.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, J. S. **A militarização da questão agrária no Brasil: Terra e poder: o problema da terra na crise política**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MENDONÇA, S. R. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidades**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

OLIVEIRA, A. U. Agricultura brasileira: transformações recentes. In: ROSS, J. L. S. (org.). **Geografia do Brasil**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 465-547.

OLIVEIRA; A. U. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A. U; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI: Território de vida, de luta e**

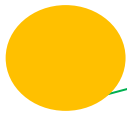


de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 29-70.

PANINI, C. **Reforma agrária dentro e fora da lei:** 500 anos de história inacabada. São Paulo: Paulinas, 1990.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional – 1500-1960. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



CONFLITOS AGRÁRIOS BRASILEIROS NA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH) E O CASO GABRIEL FILHO NO ESTADO DO TOCANTINS – TO

BRAZILIAN AGRARIAN CONFLICTS IN THE INTER-AMERICAN COURT OF HUMAN RIGHTS (IACHR) AND THE CASE GABRIEL FILHO IN THE STATE OF TOCANTINS - TO

Edmundo Rodrigues Costa⁸³

Fabício Carlos Zanin⁸⁴

Lorrany Lourenço Neves⁸⁵

RESUMO: O tema da investigação são os conflitos agrários brasileiros na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e o caso Gabriel Filho no Tocantins – TO. O objetivo geral é a compreensão comparativa dos casos de conflitos agrários brasileiros na CIDH com relação ao caso Gabriel Filho. Nosso referencial teórico a respeito do Direito Internacional e dos Direitos Humanos está presente na chamada teoria filosófica da pós-modernidade, apropriada tanto cientificamente no Direito por internacionalistas, quanto por filósofos na fundamentação dos direitos humanos. Os métodos são documental, quantitativo, qualitativo e a hermenêutica filosófica e jurídica. Conclui-se discutindo a substituição das ideologias liberal e socialista presente nos interesses, valores e argumentos dos agentes envolvidos nos conflitos sociais e agrários do século XX pelas ideologias neoliberal, ambiental e ecologista no século XXI.

Palavras-chave: Direito Internacional. Direitos Humanos. Direito Agrário.

ABSTRACT: The subject of the investigation is the brazilian agrarian conflicts in the Inter-American Court of Human Rights (IACHR) and the Gabriel Filho case in Tocantins - TO. The general objective is the comparative understanding of the cases of brazilian agrarian conflicts in the IACHR with respect to the Gabriel Filho case. Our theoretical reference on International Law and Human Rights is present in the postmodern philosophical theory, appropriated both scientifically in the law by internationalists and by philosophers in the foundation of human rights. The methods are documentary, quantitative, qualitative, philosophical and legal hermeneutics. It concludes by discussing the substitution of the liberal and socialist ideologies present in the interests, values and arguments of the agents involved in the social and agrarian conflicts of the twentieth century by the neoliberal, environmental and ecological ideologies in the 21st century.

Keywords: International Law. Human Rights. Agrarian Law.

1 Introdução

O tema são os conflitos agrários brasileiros na Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e o caso Gabriel Filho no Tocantins – TO. Delimita-se excluindo, por um

⁸³Comissão Pastoral da Terra (CPT), Araguaia, Tocantins, Brasil. E-mail: rodrigues412@hotmail.com

⁸⁴Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: professorzanin@uft.edu.br

⁸⁵Comissão Pastoral da Terra (CPT), Araguaia, Tocantins, Brasil. E-mail: lorranyadv@hotmail.com



lado, os casos envolvendo outras questões de direitos humanos e, por outro lado, inclui-se o caso Gabriel Filho para exemplificar os desrespeitos aos direitos humanos e agrários no Brasil. Justifica-se em razão do Tocantins ser um exemplo histórico de conflitos agrários.

Quais as ideologias dos agentes e grupos sociais envolvidos nos conflitos sociais e agrários brasileiros na CIDH e no Tocantins? Eis o problema. A hipótese é a de que as ideologias presentes nos conflitos agrários brasileiros na CIDH e no Tocantins envolvem a luta entre o (neo) liberalismo capitalista e o ambientalismo/ecologismo ou, em outras palavras, entre a “civilização da máquina” e a “civilização da vida”.

O objetivo geral é a compreensão dos casos de conflitos agrários brasileiros na CIDH com relação ao caso Gabriel Filho. Os objetivos específicos são três: primeiro, realizar uma pesquisa documental e quantitativa; segundo, analisar qualitativamente os dados obtidos; e, terceiro, comparar as ideologias dos agentes envolvidos nos conflitos sociais e agrários brasileiros na CIDH com o caso Gabriel Filho.

O referencial teórico a respeito do Direito Internacional e dos Direitos Humanos é a teoria filosófica da pós-modernidade, apropriada tanto cientificamente no Direito por internacionalistas, quanto por filósofos na fundamentação dos direitos humanos. Os métodos são: documental, quantitativo, qualitativo, a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica.

A conclusão discute a substituição das ideologias liberal e socialista presente nos conflitos sociais e agrários do século XX pelas ideologias neoliberal e ambiental ecologista no século XXI. O texto está dividido em três partes: na primeira, apresentam-se os casos agrários brasileiros na CIDH; na segunda, discute-se o caso Gabriel Filho; por último, a discussão teórica e metodológica.

2 Casos agrários brasileiros na CIDH

O Brasil tem, ao todo, na CIDH, dezenove (19) casos agrários. Todos eles apresentam violência. Desde violência moral e psicológica (humilhações e ameaças), até violência física (escravidão, agressões e homicídios). Pretende-se analisar os casos de violência, seus agentes, as condições em que são praticadas e as ideologias que as fundamentam, justificam e legitimam (PIOVESAN, 2018).

Os casos que serão investigados são os seguintes: (1) Francisco Assis Ferreira, (2) Armand Lerco, (3) Pedro Augusto da Silva, (4) Corumbiara, (5) Raposa Serra do Sol, (6) Almir Muniz da Silva, (7) Margarida Maria Alves, (8) Manoel Luis da Silva, (9) Sétimo



Garibaldi, (10) Sebastião Camargo Filho, (11) Antônio Tavares Pereira, (12) Lund, (13) Brasil Verde, (14) Gabriel Sales Pimenta, (15) José Dutra da Costa, (16) Ariomar Oliveira Rocha, (17) Eldorado dos Carajás, (18) João Canuto de Oliveira e (19) José Pereira.

A distribuição geográfica dos conflitos é assim: por estados, Maranhão (1), Mato Grosso (1), Pernambuco (1), Rondônia (1), Roraima (1), Paraíba (3), Paraná (3) e Pará (8); e por região, Norte (11), Nordeste (4), Centro-Oeste (1) e Sul (3), ausente o Sudeste. A maior quantidade de conflitos está, primeiro, no Norte e, segundo, no Nordeste do Brasil, que totalizam quinze (15) dos dezenove (19) conflitos agrários brasileiros na CIDH.

Os casos do Norte são Francisco Assis Ferreira, Corumbiara, Raposa Serra do Sol, Lund, Brasil Verde, Gabriel Sales Pimenta, José Dutra da Costa, Ariomar Oliveira Rocha, Eldorado dos Carajás, João Canuto de Oliveira, José Pereira. Em todos os casos, interesses econômicos estão presentes nos grupos envolvidos, sobretudo empresários rurais latifundiários e grandes produtores.

O caso Lund ocorreu no contexto da ditadura militar, quando houve a repressão da chamada “Guerrilha do Araguaia”. Até hoje a discussão jurídica do caso gera muita polêmica, sobretudo em virtude da redemocratização, da lei da anistia e das disputas hermenêuticas do e no Supremo Tribunal Federal. O fato é que a violência aqui não estava ligada tanto a questões agrárias, mas sim políticas e até mesmo geopolíticas regionais e mundiais.

O caso paradigmático do norte é o de Corumbiara (sem esquecer também a notoriedade do de Eldorado), pois envolve políticos, produtores e trabalhadores rurais, polícias, judiciário e ciência. Todo o desenrolar jurídico do caso contribuiu para a impunidade. Desde as provas periciais divergentes até confusões processuais. A ciência e os cientistas têm sua parcela de culpa, pois, quanto à divergência das provas periciais, até as Universidades de Paris e de Campinas foram envolvidas.

Os casos do Nordeste são Pedro Augusto da Silva, Almir Muniz da Silva, Margarida Maria Alves e Manoel Luis da Silva. Comparados com os casos do norte, aqui o envolvimento “invisível” dos setores políticos, econômicos, policiais e judiciais está presente em todos os casos, gerando morosidade, ineficiência e impunidade. O caso paradigmático do Nordeste é o de Almir Muniz da Silva, pois envolveu políticos, produtores e trabalhadores rurais, polícia, órgãos administrativos (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA) e judiciais. A convivência de setores da segurança pública e do sistema de justiça em relação ao conflito com latifundiários gerou, como sempre, impunidade.



Mais um exemplo de tal convivência se deu no caso Margarida Maria Alves, no qual o grupo formado por donos de fábricas, deputados estaduais e federais, prefeitos e fazendeiros tinha até nome: "Grupo da Várzea". Outra curiosidade deste caso é que, ao lado da normalidade da impunidade antes do processo judicial, aqui se verificou a seletividade da punibilidade durante o processo judicial, o que evidencia a extrema desigualdade brasileira no acesso à justiça e na sua aplicação.

Os casos do Paraná, no Sul são: Sétimo Garibaldi, Sebastião Camargo Filho e Antônio Tavares Pereira. Todos os casos aqui são interessantes. O primeiro por apresentar a atuação conjunta de grandes proprietários rurais, polícia, INCRA e grileiros. O segundo, por evidenciar, num conflito entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e União Democrática Ruralista (UDR), duramente reprimido, a sujeição judicial a pressões políticas e econômicas. Por último, a dura repressão policial à Marcha pela Reforma Agrária, que, mais tarde, colocaria em evidência a impunidade da Justiça Militar.

Se nos casos anteriores trabalhadores rurais foram as vítimas, no caso Armand Lerco, do Centro-Oeste, a situação é, no mínimo, uma curiosa exceção, pois é um escritor francês e empresário rural. Um grupo formado por grileiros, prefeito e funcionários públicos do INCRA são acusados de invadir, destruir, roubar e furtar as terras de Armand Lerco, que comunicou a polícia, mas não adiantou. Vendeu suas terras, voltou ao seu país e restou apenas uma ação de indenização num caso que envolveu até mesmo o consulado francês e o governador estadual.

Os agentes envolvidos nos casos anteriores podem ser organizados em sete (7) grupos. No grupo um (1), político, estão autoridades políticas federais, estaduais e municipais. No grupo dois (2), o econômico, estão os empresários industriais, comerciais e rurais. No grupo três (3), policial, encontram-se as polícias militar, civil e federal. No grupo quatro (4), administrativo, estão os órgãos estatais cujas funções relacionam-se com propriedade de terras (INCRA, por exemplo), com indígenas (FUNAI, por exemplo) e com trabalhadores (DRT, por exemplo). No grupo cinco (5), judicial, aparecem as defensorias, promotorias, magistratura, advogados, etc. No grupo seis (6), científico, estão as universidades, as ciências e os cientistas. No grupo sete (7), social, estão os camponeses e indígenas, na maioria dos casos, as vítimas dos conflitos.

Os interesses presentes nos casos anteriores são três (3): primeiro, a propriedade privada do território rural; segundo, a exploração econômica do território e do trabalho rurais; terceiro, os órgãos estatais, em especial, administrativos, policiais e judiciais. A concentração da propriedade rural, a desigualdade do campo, o trabalho rural precário, escravo e análogo, a



desregularização fundiária, a reforma agrária, a degradação ambiental (agrotóxicos, monoculturas, biotecnologia, etc.), enfim, tudo isso pode ser organizado naqueles três interesses e são as causas dos conflitos agrários brasileiros, de sua violência e de sua impunidade.

3 Caso Gabriel Filho no Tocantins

No dia 08 de abril de 2007 um grupo de famílias acampam na então Fazenda Recreio I, II, III, localizada no município de Palmeirante-TO, e no dia 21 de maio um ofício é encaminhado por fax ao Superintendente do INCRA, na época o Sr. José Roberto, solicitando a vistoria e desapropriação da mesma, bem como o cadastro das famílias acampadas para acessarem a política pública da Reforma Agrária⁸⁶.

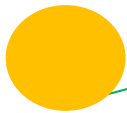
No dia 05 de novembro do mesmo ano, passados praticamente 6 meses sem que a superintendência do INCRA se manifestasse sobre o ofício enviado por aquelas famílias, as mesmas resolvem acampar na sede da Unidade do INCRA, em Araguaína, cobrar a presença do Superintendente para negociar a demanda das famílias, ou seja, a realização de vistoria da Fazenda Recreio I, II, III, tendo em vista que a área se encontrava abandonada e sem o cumprimento da função social conforme previsão constitucional.

Ainda em novembro, as famílias se deslocam de Palmas para Araguaína, onde encontram o chefe de obtenção de terras do INCRA na época o Sr. Edvaldo, juntamente, com o Sr. Antonio de Pádua, para negociação. No dia 04 de novembro de 2008, a Ordem de Serviço/INCRA/SR-26/TO N° 158, assinada pelo Superintendente José Roberto autoriza Vistoria Agrônômica de Fiscalização na Fazenda Recreio II.

Acontece que as famílias reivindicam toda a área da Fazenda Recreio, não somente a II, mas também a I e III, que abrange também a atual Fazenda Freitas. O problema é que houve uma divisão da Fazenda Recreio, e uma parte dela foi vendida de forma irregular ao Sr. Paulo de Freitas, isso segundo o advogado do Pedro Filho Bringel que, numa notificação extrajudicial datada do dia 23 de junho de 2008, informa ao gerente da Fazenda Freitas que:

Sobre as terras denominadas atualmente, Fazenda Freitas, situadas no município de Palmeirante, desmembrada da Fazenda Recreio I, II, III, pertencente ao Senhor Paulo de Freitas, estão sobre litígio, sendo os processos a seguir discriminados: Processo 5001094- 86.2009.827.27068, em trâmite na 2ª Vara Cível da comarca e

⁸⁶ Todos os conflitos agrários nacionais mais expressivos podem ser consultados no saite da CPT, sobretudo na parte “conflitos”. <<https://www.cptnacional.org.br>>.



cidade de Araguaína, processo 5000075-50.2006.827.2706, declaratória de nulidade de ato jurídico, em tramite pela mesma comarca, processo 5000197-85.2010.827.2718 em trâmite pela única Vara Cível da Comarca de Filadélfia. (Cf. evento 49 dos autos 5000064-48.2007.827.2718)⁸⁷.

Em outro documento assinado pelo advogado Célio Moura, onde o mesmo defendia as famílias acampadas na Fazenda Recreio em ação de reintegração de posse, e que foi protocolado no do dia 14/01/2009, processo nº 5000064-48.2007.827.2718 na comarca de Filadélfia ele diz o seguinte:

Considerando que a ocupação da Fazenda Recreio II ocorreu em 08 de abril de 2007, sendo que após a ocupação, a área foi dividida em Fazenda Recreio II e Fazenda Freitas, tentando desta forma tentar criar uma confusão processual, pois os requeridos são e sempre serão os mesmos. Considerando que o interesse na desapropriação da área, conforme documento de pedido de Vistoria Agrônômica do INCRA, “poderá alcançar os dois imóveis, que na verdade é uma área só”. Vide evento 1 dos autos supra.

No dia 17 de outubro de 2010, o trabalhador Gabriel Vicente de Sousa Filho, foi assassinado a tiros supostamente pelo Fazendeiro Paulo de Freitas na sede da Fazenda Freitas, informação essa que consta na Certidão de Ocorrência Policial nº 084/2010 registrado pelo trabalhador Lídio Mendes, na Delegacia de Plantão de Araguaína, onde ele diz o seguinte:

[...] a vítima estava passando pela Fazenda Freitas, quando foi alvejado por disparo de arma de fogo, vindo a óbito no local. [...] o disparo foi efetuado pela pessoa de Paulo de Freitas, proprietário da Fazenda Freitas. Informações retiradas dos autos 5000775-77.2012.827.2718.

O histórico tem o objetivo de informar que as famílias reivindicam a área há onze anos. Não obstante em parte dessa fazenda já tenha sido criado um projeto de assentamento, no caso a Fazenda Recreio II, a outra parte, ou seja, a Fazenda Freitas, fruto do desmembramento irregular da Fazenda Recreio, continua sendo reivindicada.

Nos longos 11 anos de muita luta pela conquitas da terra, os camponeses foram depejados e tiveram que montar acampamento fora das terras reivindicadas. Enquanto o processo criminal contra o fazendeiro anda a passos lentos.

Atualmente, 19 famílias estão aguardando, por parte do INCRA, resultado da vistoria na Fazenda Freitas, reivindicação que já vem de longas datas. Embora todos os obstáculos, elas ainda acreditam na possibilidade de desapropriação da área e que seja destinada à

⁸⁷ Todos os números processuais podem ser acessados no saite do Tribunal de Justiça do Tocantins – TJTO, na parte “pesquisa processual”. <<https://www.tjto.jus.br>>.



finalidade social, reparando tamanha injustiça judicial e administrativa, bem como diversas violações de direitos humanos sofridos por esses camponeses.

Se utilizarmos os mesmos critérios dos grupos de agentes e dos interesses presentes nos casos brasileiros agrários na CIDH para analisarmos o caso Gabriel Filho, veremos muita proximidade entre eles. Primeiro, os grupos envolvidos no caso tocantinense são os seguintes: econômico (Fazenda Freitas), policial (presente no despejo e nas investigações do homicídio), administrativo (INCRA), judicial (processos civis e penais) e social (trabalhadores rurais, camponeses e assentados).

Além disso, os mesmos interesses presentes nos casos brasileiros na CIDH também aparecem no caso Gabriel, ou seja, a propriedade privada do território rural, a exploração econômica do território e do trabalho rurais e órgãos estatais que asseguram os anteriores. Em suma, embora o caso Gabriel Filho ainda esteja sendo julgado no Brasil, acreditamos que todo o contexto do caso e seus desdobramentos apresentam violações de direitos humanos que podem caracterizar a possibilidade de submissão do caso à CIDH em razão das proximidades já destacadas.

4 Discussão teórica e metodológica

O referencial teórico é a teoria filosófica da pós-modernidade. Os métodos são documental, quantitativo, qualitativo e a hermenêutica filosófica e jurídica. Concentra-se no fenômeno do poder estatal moderno e seus elementos derivados: contratualismo, liberalismo, norma fundamental kelseniana e manifestações violentas, dentre elas a violência agrária⁸⁸.

A modernidade é um projeto de civilização com várias partes e modelo de desenvolvimento global. É uma época histórica revolucionária que definiu um novo fundamento metafísico, no qual a natureza humana é racionalista e manifesta-se no positivismo e seu controle total da natureza e da sociedade (HOTTOIS, 2008; DEMO, 1998).

A modernidade tornou-se um modelo com o nascimento do Estado, cuja fundamentação do poder soberano é dada no direito natural humanista e racionalista da teoria do contratualismo, na qual originou-se o dualismo público e privado. Todas as partes da modernidade iriam constituir-se desde o centro estatal: ética, economia, política, direito, religião, trabalho, cidade, cultura e educação (FERRAZ JÚNIOR, 2015; 1986).

⁸⁸ Há muitos outros casos brasileiros na CIDH, mas aqui o foco será nos casos envolvendo conflitos agrários e sem distinção entre casos admitidos, não admitidos, de solução amistosa, de mérito, etc. Embora a maioria tenha sido admitido e alguns poucos sentenciados. Cf. <<http://www.oas.org/pt/cidh/decisiones>>.



As partes da modernidade conjugam o que vimos nos agentes dos conflitos agrários brasileiros nacionais e internacionais. Se os agentes são políticos, econômicos, estatais administrativos, estatais judiciais, científicos e sociais, então se tornam compreensíveis desde o nascimento do Estado Moderno a partir da teoria contratualista da sociedade moderna e todas as suas partes, desde a ética até a educação.

Da mesma forma, os interesses dos conflitos agrários brasileiros nacionais e internacionais remetem ao liberalismo. Na ética, manifestou-se como individualismo egoísta. Na economia, como capitalismo, cujo núcleo é a propriedade privada. Na política, como direitos individuais e políticos. Assim, percebe-se nitidamente a conexão entre os interesses dos conflitos agrários com a ideologia liberal moderna.

A teoria da pós-modernidade é entendida como crise e crítica da modernidade a partir do paradigma hermenêutico filosófico e jurídico (HEIDEGGER, 1999, 2003; GADAMER, 1997; STRECK, 2014, 2017). Ela denuncia o caráter violento do novo fundamento moderno. O colonialismo e a violência agrária são, por exemplo, violências remetidas à violência fundamental da metafísica (MACCUMBER, 1999; VATTIMO, 2018).

Na modernidade, o humanismo é, como vimos, o novo fundamento. Então, o Estado deve ser re-fundado desde o novo fundamento. O contratualismo funda o território nacional do Estado Soberano de Direito Moderno. Em seguida, organiza os elementos de dentro, os cidadãos nacionais, e os de fora, os estrangeiros (não nacionais). A relação entre eles é de conflitos e guerras na sociedade internacional (WOLKMER, 2008).

O direito internacional tem muitas polêmicas: (1) conceito forte e fraco; (2) fundamentações subjetiva ou objetiva; (3) conexão ente teologia, filosofia e direito; e (4) sistema clássico e contemporâneo. Em todas elas temos, de um lado, o Estado e, de outro, sujeitos internacionais não-estatais e limites à soberania (*jus cogens*, Organização das Nações Unidas – ONU e Tribunal Penal Internacional – TPI, CIDH, etc.) (MAZZUOLI, 2018).

Diante de tantas polêmicas e desafios como conflito de civilizações, terrorismo, a unilateralidade do uso da força, o crime organizado, lavagem de dinheiro, meio ambiente, direitos humanos, etc. o direito internacional adquire maior relevância (HUNT, 2009). Afinal de contas, “A crise da pós-modernidade não surge no direito, mas atinge em cheio o direito internacional e terá de ser enfrentada por este” (ACCIOLY, 2008, p.10).

O ponto de transição, segundo Negri e Hardt, do direito estatal soberano para um direito supranacional foi primeiro a Liga das Nações e depois a ONU, que representou uma



nova fonte jurídica soberana. De um lado, a ONU baseia-se na soberania, mas, de outro, legitima-se na transferência de soberania estatal (NEGRI, HARDT, 2001).

Se Kant fundamentou filosoficamente a pureza da razão, Kelsen fundamentou racionalmente a pureza do direito, cujas manifestações da norma fundamental se deu tanto na esfera do direito nacional, como na internacional. Kelsen é uma das mais importantes figuras intelectuais que estão por trás da formação da ONU (KELSEN, 1976; 1997).

A criação da ONU é considerada um verdadeiro contrato social internacional. A Carta da ONU representa a constitucionalização das relações internacionais. Desse modo, pode-se fazer a comparação do nacional e do internacional em termos contratuais a partir da teoria contratualista, na qual há, dentre outros, um modelo hobbesiano monárquico e absoluto e um modelo lockeano democrático e liberal (HARDT, NEGRI, 2001; NEGRI, 2002).

A violência moderna acontece em duas dimensões. Primeiro, na filosofia, nas características e funcionamento do fundamento metafísico. Segundo, na ciência, nas suas aplicações técnicas e tecnológicas de domínio da natureza e da sociedade. Desde o milagre grego até hoje, tudo tem de submeter-se à razão filosófica e científica (VATTIMO, 1996).

A exclusão do diferente, a retirada de direitos humanos, juntamente com a proibição de questionamento e crítica compõem a característica autoritária e violenta do fundamento metafísico moderno e de sua verdade científica. A violência é o nada da nudez de direitos, de democracia e de Constituição (AGAMBEN, 2004).

O eurocentrismo, o nacionalismo, o imperialismo, o colonialismo, dentre muitos “ismos” têm a característica de violência contra os “outros”. O dualismo metafísico ser e nada torna-se dualismo científico sujeito e objeto que, por sua vez, manifesta-se no discurso político de “nós civilizados” e “eles selvagens bárbaros”. Assim, preconceitos são fabricados e tornam-se justificativas da violência (BETHENCOURT, 2018; ARROYO, 2017).

Toda a civilização ocidental estruturou-se em fundamentos metafísicos e científicos, mas também em textos fundamentais: as escrituras judaico-cristãos, as constituições nacionais e os tratados internacionais. Logo, a violência do fundamento (filosófico e científico) manifesta-se sobretudo, por um lado institucional, nas violências hermenêuticas na aplicação dos textos aos casos (direito canônico, nacional e internacional) e, por outro lado social, na violência dos preconceitos (PALMER, 1989; SCHMIDT, 2012).

Se estamos realmente em um estado de guerra (HARDT, NEGRI, 2005), de exceção (AGAMBEN, 2004) ou de crise (BAUMAN, BORDONI, 2013) permanentes no cenário da globalização (JUVIN, Hervé; LIPOVETSKY, 2012), então os valores em conflito já não se



referem mais ao liberalismo e ao socialismo, mas sim entre (neo) liberalismo (civilização da máquina) e ecologismo-ambientalismo (civilização da vida) (HEYWOOD, 2010).

5 Conclusão

Acredita-se que os objetivos foram atingidos, ou seja, realizamos uma compreensão comparativa entre os casos agrários brasileiros na CIDH e o caso tocantinense Gabriel Filho, chegando à conclusão de que em todos eles aparecem os grupos de agentes (político, econômico, policial, administrativo, judicial, científico e social) e interesses liberais que foram destacados (propriedade privada, exploração econômica e órgãos estatais).

Além disso, a análise teórica e metodológica fez a interpretação de todos esses conflitos agrários com base na teoria pós-moderna de cunho hermenêutico, o que levou à conclusão, primeiro, da transformação ideológica (liberal e socialista para neoliberal e ecologista) e, segundo, da fundamentação metafísica violenta dos casos agrários brasileiros.

Marx estava certo quando ordenava parar de pensar sobre o mundo, mas sim transformá-lo; no mesmo sentido, Bobbio também ao ordenar parar de pensar sobre a fundamentação dos direitos humanos, mas sim aplicá-los. Mas como? O artigo tentou responder, pois foi na direção de que, para transformar o mundo e para aplicar os direitos humanos, temos que esclarecer, antes, através da hermenêutica filosófica e jurídica, o sentido de compreensão do mundo e de aplicação jurídica.

Que pensar direito o Direito não seja apenas pensar a natureza do cosmos, de Deus ou do ser humano, e suas respectivas fundamentações metafísicas dos Direitos Humanos, que sempre acabam se tornando exclusivas, excludentes e violentas, mas sim, pensar, desde a hermenêutica filosófica e jurídica, tanto a “natureza” do fundamento, quanto à “natureza” da hermenêutica jurídica como evento da diferença ontológica (BORNHEIM, 2009).

Se queremos resgatar o caráter utópico, justo e inclusivo dos direitos humanos – em especial os relacionados às minorias – em detrimento do seu uso retórico, fundamentalista e violento, devemos sempre estar atentos para que evitar que Zeus mate seu pai, que Atenas mate Sócrates, que nós matemos Cristo, que os senhores matem seus escravos, que os colonizadores matem os colonizados, que as Igrejas matem seus “hereges e bruxas”, que os Estados matem seus cidadãos ou os estrangeiros, que “os do campo” ou “os da cidade” se

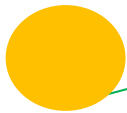


matem entre si ou uns aos outros. Somente assim, lutando atenta e constantemente e contra toda e qualquer forma de violência, poderemos ainda “acreditar que acreditamos”⁸⁹.

Referências

- ACCIOLY, H. **Manual de direito internacional público**. 16. ed., São Paulo: Saraiva, 2008.
- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Curso de Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social. MEC/SECADI, 2017.
- BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.
- BORNHEIM, G. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- BRASIL. Tribunal de Justiça do Tocantins – TJTO. Pesquisa processual. Disponível em: <<https://www.tjto.jus.br>>. Acesso em: 25, out, 2018.
- COMISSÃO PARTORAL DA TERRA – CPT. Conflitos. <<https://www.cptnacional.org.br>>. Acesso em: 20, out, 2018.
- CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Decisões brasileiras. <<http://www.oas.org/pt/cidh/decisiones>>. Acesso em: 25, set, 2018.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- FERRAZ JÚNIOR, T. S. **A ciência do direito**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HEIDEGGER, M. **Ser y tiempo**. Madrid: Trotta, 2003.

⁸⁹ Da mesma forma que Vattimo responde à pergunta de que se ainda acredita em Deus: “Acredito que acredito”. (2018, p. 72).



HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEYWOOD, A. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HOTTOIS, G. **Do Renascimento à pós-modernidade**: uma história da filosofia moderna e contemporânea. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JUVIN, H.; LIPOVETSKY, G. **A globalização ocidental**: controvérsia sobre a cultura planetária. São Paulo: Manole, 2012.

KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. 4.ed. Coimbra: Armênio Amado, 1976.

KELSEN, H. **Qué es la teoría pura del derecho**. México: Fontamara, 1997.

SCHMIDT, L. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

STRECK, L. L. **Verdade e consenso**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MACCUMBER, J. **Metaphysics and oppression**: Heidegger's challenge to western philosophy. Blomington: Indiana Press University, 1999.

MAZZUOLI, V. O. **Curso de direito internacional público**. 2.ed. São Paulo: RT, 2007.

NEGRI, A. **Poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o Direito Internacional Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2018.

VATTIMO, G. **Crer que se crê**: é possível ser cristão apesar da Igreja? Petrópolis, Vozes, 2018.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOLKMER, A. C. **Síntese de uma história das idéias jurídicas**: da antiguidade clássica à modernidade. Florianópolis: Boiteux, 2008.



A CULTURA PENSADA ENQUANTO DIREITO DOS CIDADÃOS: DO DIREITO À DIVERSIDADE CULTURAL

CULTURE INTENDED AS CITIZENS' RIGHT: OF THE RIGHT TO CULTURAL DIVERSITY

Rozani Uchoa Silva⁹⁰

RESUMO: Embora centenários, ainda não há consenso sobre quais seriam os direitos culturais e o que pretendem tutelar. Isso se dá, sobretudo, pela própria *fluides* do conceito de cultura. Assim sendo, este artigo, do tipo bibliográfico, objetiva buscar algumas pistas, da complexa construção desse “conceito”, para a afirmação da cultura enquanto direito fundamental; bem como, aproximar o direito aos estudos sociais, partindo da compreensão de que o direito tanto pode construir uma cultura como por ela ser construído. Destacaram-se na pesquisa, o direito à diversidade cultural e o direito de viver em comunidade com identidade cultural própria, previstos em documentos internacionais, discutindo-se a dificuldade de tutelar tais direitos ante a ideia de “identidade” e “diversidade” considerando o avanço da interculturalidade, a exemplo do processo de ocupação territorial e expansão urbana do Município de Marabá, Pará, que vem se intensificando por processos migratórios, impactos decorrentes da implantação de grandes projetos na Amazônia Legal.

Palavras Chave: Direitos Culturais. Legislação. Cidadania Cultural. Diversidade.

ABSTRACT: Although centenarians, there is still no consensus to be on what cultural rights be and what they intend to protect. This is mainly due to the very fluidity of the concept of culture. Thus, this bibliographical article aims to find some clues, from the complex construction of this "concept", to the affirmation of culture as a fundamental right; as well as to approximate the right to social studies, starting from the understanding that the law can both build a culture and be built per her. In the research, the right to cultural diversity and to live in a community with a cultural identity of its own, set forth in international documents, were discussed, and the difficulty of protecting these rights in the face of the idea of "identity" and "diversity" whereas the interculturality, as in process of territorial occupation and urban expansion of the Municipality of Marabá, Pará, which has been intensified by migratory processes, impacts resulting from the implementation of large projects in the Legal Amazon.

Keywords: Cultural Rights. Legislation. Cultural Citizenship. Diversity.

1 Introdução

Os direitos culturais foram positivados, pela primeira vez, com a Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos em 1917, considerada a primeira constituição cidadã da história contemporânea, por nela serem dispostos direitos sociais, econômicos e culturais. Internacionalmente, foram positivados com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1948), que os considerou como indispensáveis à dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade. E, nacionalmente, a Constituição Federal (1988), passou a

⁹⁰ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: rozanisilva@unifesspa.edu.br



assegurar que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais. Contudo, mesmo sendo centenários os direitos culturais, ainda não existe consenso sobre quais seriam esses direitos, qual o seu conteúdo e o que pretendem tutelar. Isso se dá, segundo Nicholas Além (2017), sobretudo, “pela própria *fluidéz* do conceito de cultura”.

Assim sendo, ante ao desconhecimento e incompreensão desses direitos, este artigo, do tipo bibliográfico, por meio de revisão e aprofundamento teórico realizado em documentos tais como: periódicos, revistas e livros, especialmente os publicados em bibliotecas digitais, objetiva apresentar algumas pistas da complexa construção desse “conceito” para a afirmação do direito à cultura como direito fundamental à cidadania. Tendo se destacado nessa abordagem, entre outros autores, Zygmunt Bauman, Thierry Eagleton, Pierre Bourdier, Marilena Chauí e os juristas Nicholas Além, Guilherme Varela, e Humberto Cunha Filho.

Objetiva também este estudo, numa perspectiva interdisciplinar, aproximar as ciências jurídicas aos estudos sociais, históricos e culturais, partindo da compreensão de que o direito tanto pode construir uma cultura como por ela ser construído, não podendo ser visto somente sob uma perspectiva legal, mas como objeto do campo cultural. De modo que se possa trazer alternativa a arcaica visão de que o direito está dissociado de seu contexto sociocultural, por seu caráter imparcial e *status* de norma positivada.

2 A *fluidéz* do conceito de Cultura

Como anunciado, ainda que centenários, os direitos culturais, permanecem desconhecidos em razão da própria *fluidéz* do conceito de cultura e do *mundo líquido moderno contemporâneo*, logo o que se pretende aqui não é trazer um “conceito” ou uma “definição” de cultura e sim algumas pistas dessa complexa construção em busca de desvendar quais seriam esses direitos e da afirmação da *cultura* enquanto direito fundamental aos cidadãos. Para tanto, faz-se necessária uma breve abordagem histórica da temática em estreita relação com a filosofia e sociologia.

Em *Versões de Cultura*, o professor e crítico literário britânico, Terry Eagleton (2005), vem trazer justamente a *ideia de cultura* necessária a este estudo. O autor retrata aspectos culturais, trazendo uma abordagem temporal, histórica, evolutiva, iniciando pelo surgimento do conceito de cultura ligado ao “cultivo do cresce naturalmente”, referindo-se às diversas versões de cultura. Faz uma descodificação do termo que acompanha o êxodo rural para as cidades; a princípio, ligada ao campo num processo material, numa atividade que foi



depois metaforicamente transferido para questões do espírito. Entretanto, essa descodificação é também paradoxal: são os habitantes da cidade que são “cultos”, e aqueles que realmente vivem cultivando o solo não o são; “quem cultiva a terra é menos capaz de cultivar a si mesmo”, pois a agricultura não deixa descanso algum para a cultura.

Ao tratar da relação entre cultura e natureza, Eagleton (2005) estabelece a continuidade entre o homem e o ambiente, sendo que dele se diferencia pela capacidade de se automodelar; capacidade esta que também poderá ser exercida sobre o homem, introduzindo outra ideia de cultura, relacionada com uma cultura de Estado, a passagem do natural para o artificial, já que os interesses políticos governam os culturais definindo assim uma *versão* de humanidade.

Outra *ideia de cultura* que não seja o mesmo que *civilização*, é uma forma de poder que depende da sociedade devendo ser promovida pelo Estado para que a sociedade civil seja harmoniosa e responsável, seja humana, que é o mesmo que *livre de conflito*; os cidadãos são *formatados* de acordo com as necessidades políticas; no entanto a cultura é contrária à política, pois favorece todas as qualidades humanas e não a uma em especial; concluindo que a cultura implica uma visão global não só dos interesses próprios, mas também do interesse coletivo (EAGLETON, 2005).

Por sua vez, o conceito de *liquidez moderna* trazido pelo sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman em *A Cultura no Mundo Moderno Líquido*, vem, através da cultura e do mundo da arte, reafirmar a *fluidez* do conceito de cultura. Pela fluidez desse mundo moderno líquido, constata o autor, que por meio da hierarquia da cultura, revista por Bourdieu, não se pode mais estabelecer a distinção entre a elite cultural e aqueles que estão abaixo dela, já que as mais diversas manifestações culturais que eram vistas como exclusivas de determinadas classes sociais, agora fluem por todas as classes desde as ditas mais populares às mais eruditas.

Assim, com o passar do tempo os conceitos de cultura vem fluindo e se modificando, e, com isso as pessoas, consideradas “onívoras” por Bauman (2013), que selecionavam tudo o que consumiam, passaram a ser “onívoras”, com disposição para consumir tudo contra a seletividade excessiva, todavia a elite cultural continua viva e alerta, é mais ativa e ávida hoje do que jamais foi, porém está preocupada demais em seguir os sucessos e outros eventos festejados, que se relacionam à cultura, que não tem tempo de formular “cânones de fé ou a eles converter outras pessoas” (BAUMAN, 2013, p. 2).



Ressalta-se ainda, que em tempos líquido-modernos, de acordo com Bauman (2013), a cultura é modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha; e que, sua função é garantir que essa escolha seja uma necessidade e um dever inevitável da vida enquanto a responsabilidade pela escolha e suas consequências permaneçam onde foram colocadas pela condição humana líquida moderna. Acrescente-se a isso, que essa evolução do conceito de “cultura”, alinha-se à libertação dos mercados de suas limitações não econômicas, sobretudo sociais, políticas e étnicas; e, que o papel da cultura hoje não é a conservação do estado atual e sim poderosa demanda por mudança constante.

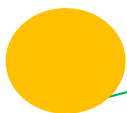
3 Direitos Culturais: Cidadania Cultural

A reunião dos artigos que compõem o livro *Direitos Culturais*⁹¹, organizado por Humberto Cunha Filho, Isaura Botelho e José Roberto Severino, decorreu de processo desenvolvido em 2017, um ano muito simbólico para o tema abordado, pois nele celebrou-se um século desde a promulgação da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, publicada no *Diário Oficial* da mencionada Federação em 5 de fevereiro de 1917, considerada a primeira constituição social da história contemporânea, por trazer em seu corpo a previsão de direitos sociais, econômicos e culturais (CUNHA FILHO, 2018).

Segundo os organizadores da referida obra, observa-se que de alguma forma a menção aos direitos culturais já ultrapassa um século, marcando assim seu centenário. Não obstante, corroborando ao pensamento de Nicholas Além, os autores desta marcante obra afirmam que tais direitos permanecem desconhecidos e incompreendidos, o que afirmam pela expressiva quantidade de excelentes trabalhos candidatados à referida obra, mas que deixaram de ser analisados em seus méritos porque tratavam de tema correlato, notadamente políticas culturais e não especificamente dos direitos correspondentes.

Por isso, diante dessa constatação, verifica-se a proeminente necessidade de precisar, ainda que minimamente, quais seriam os direitos culturais, o que aqui se fará, levando em consideração as etapas de sua compreensão, em quatro momentos históricos socioculturais: o do seu surgimento jurídico, positivados pela Constituição Mexicana de 1917; o da sua consagração pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; o da sua expansão nas

⁹¹Direitos Culturais trata-se do Volume I da Coleção Cultura de Pensamento da Editora da Universidade Federal da Bahia tendo como organizadores: Francisco Humberto Cunha Filho, Isaura Botelho, Jose Roberto Severino Salvador: EDUFBA, 2018.245 p. (Cultura e pensamento; 1).



Constituições Federais, com enfoque na Carta Magna brasileira de 1988; e o da sua valorização e universalização com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001.

Quanto ao centenário documento mexicano, Cunha Filho (2018) faz entender que a compreensão dos direitos culturais inserida na constituição de 1917 se referiu fundamentalmente ao aspecto educativo, ou seja, praticamente consagrava um único direito, o de instrução, isto porque “a ideia que as publicações culturais transmitiam manifestava que a cultura era uma esfera ideal na qual não cabia a política nacional”⁹². Essa primeira etapa, dos direitos culturais positivados, pela primeira vez, no referido ordenamento jurídico mexicano, embora pouco conhecida, evidencia-se por marcar o centenário de tais direitos consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o que confirma a segunda etapa de sua compreensão por considerá-los indispensáveis à dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade, dispondo ainda que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

A Declaração da ONU, segundo Cunha Filho (2018), repercutiu tão intensamente, que se tornou inspiração para um movimento denomina do “constitucionalismo cultural, em face do qual se inseriram nas constituições nacionais tão fartas prescrições sobre cultura e direitos culturais, ao ponto de desnortear os que almejam entendê-los”. (Cunha Filho, 2018, p. 28). Fazendo parte desse movimento, a Carta Magna brasileira, marcando a terceira etapa do almejado entendimento do que vem a serem os direitos culturais, vem trazendo diversos dispositivos regulamentando o tema, a exemplo da constituição do patrimônio cultural brasileiro, estabelecido no art. 216.

Por derradeiro, observa-se que ao longo das últimas décadas, desde o advento da *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1948), de onde se destaca o objetivo de promover a internacionalização da proteção dos Direitos Humanos, dentre eles o direito à diversidade cultural, vem se buscando padrões legislativos que garantam a implementação efetiva dos direitos culturais. É o caso dos dois pactos acrescentados à referida Declaração, em 1966 (*Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*), que consagraram direitos como o de viver em comunidade com “identidade cultural própria” e com respeito às

⁹²“la idea que las publicaciones culturales transmitían manifestaba que la cultura era una esfera ideal en la que no tenía cabida la política nacional”.



liberdades de manifestação religiosa e linguísticas, em particular em sua língua materna; e, mais recentemente, marcando a quarta etapa do referido entendimento, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001, patrocinada pela UNESCO, que embora não defina a diversidade cultural, associa-a a bens e valores, dentre eles os direitos culturais, no entanto, o próprio documento evidencia o desconhecimento desses direitos aqui estudados, vez que, os Estados Membros se comprometem, entre outras medidas, “a avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais.” (UNESCO, 2002).

Além da trajetória sociocultural histórica aqui percorrida com vistas à compreensão do que vem se afirmando enquanto direitos culturais, em busca da definição de seu conteúdo e do que se pretende tutelar, colacionam-se aqui no mesmo intuito, como o fez Nicholas Além (2015) in “O que são direitos culturais?”, alguns conceitos construídos por renomados juristas:

Humberto Cunha Filho: “... os direitos culturais são aqueles afetos às artes, à memória coletiva e ao repasse de saberes, que asseguram aos seus titulares o conhecimento e uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão de opções referentes ao futuro, visando sempre a dignidade da pessoa humana” (CUNHA FILHO, 2000, p.34).

Alessane N'Daw: “...direitos culturais para cada povo consistem essencialmente no poder de manter, de fazer renascer, desenvolver e difundir os seus valores próprios. Para os indivíduos, estão ligados à exigência de condições econômicas e sociais capazes de assegurar a cada homem a possibilidade de desenvolver, ao máximo grau, o seu potencial criador, que está ligado à formação de sentimentos *estéticos* e à *aquisição de conhecimento que permitam ao espírito exercer o seu direito de crítica.*” (N'DAW, 1970, p.46 e 47).

Patrice Meyer-Bisch: “Os direitos culturais podem ser definidos como os direitos de uma pessoa, sozinha ou coletivamente, de exercer livremente atividades culturais para vivenciar seu processo nunca acabado de identificação, o que implica o direito de acender aos recursos necessários para isso. São os direitos que autorizam cada pessoa, sozinha ou coletivamente, a desenvolver a criação de suas capacidades. Eles permitem a cada um alimentar-se da cultura como a primeira riqueza social; eles constituem a substância da comunicação, seja com o outro ou consigo mesmo, por meio das obras.” (BISCH, 2011, p. 28).

Destarte, percorridos os momentos históricos socioculturais elucidando a compreensão do que vem a ser direitos culturais, bem como a análise de seus conceitos por renomados estudiosos do direito, objetiva-se ainda a afirmação da cultura enquanto direito fundamental necessário à cidadania. Para tanto, a filósofa Marilena Chauí (2012) esclarece porque, no Brasil, uma política cultural torna-se inseparável da invenção de uma cultura política nova e que assinala as dificuldades ou o desafio para implantá-la, destacando quatro modalidades de relação do Estado com a cultura: a liberal; a do Estado autoritário; a populista e a neoliberal, enfatizando que, no balanço de sua atuação na Secretaria Municipal de Cultura da cidade de



São Paulo no início dos anos 1990, sua experiência se deu na contracorrente, como crítica do estabelecido como proposta de inovação. Além de crítica as propostas da autora possuíam uma face positiva: a cultura foi pensada como direito dos cidadãos e a política cultural como cidadania cultural, procurando afirmar os seguintes direitos:

Direito de acesso e de fruição dos bens culturais por meio dos serviços públicos de cultura (bibliotecas, arquivos históricos, escolas de arte, espetáculos teatrais e cinematográficos, etc.), enfatizando o direito à informação, sem a qual não há vida democrática;

Direito à criação cultural, entendendo a cultura como trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras de pensamento; como trabalho da memória individual e social na criação de temporalidades diferenciadas nas quais indivíduos, grupos e classes sociais possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história e, portanto, como sujeitos culturais;

Direito a reconhecer-se como sujeito cultural, graças à ampliação do sentido da cultura, criando para isso espaços informais de encontro para discussões, troca de experiências, apropriação de conhecimentos artísticos e técnicos para assegurar a autonomia dos sujeitos culturais, exposição de trabalhos ligados aos movimentos sociais e populares;

Direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura, por meio de conselhos e fóruns deliberativos nos quais as associações artísticas e intelectuais, os grupos criadores de cultura e os movimentos sociais, através de representantes eleitos, pudessem garantir uma política cultural distanciada dos padrões do clientelismo e da tutela.

Posteriormente, Chauí (2006), retomando as discussões sobre o nacional e o popular na cultura, em sua obra intitulada *Cidadania Cultural: o direito à cultura*, a filósofa interliga a questão do direito à cultura e à memória, democracia e socialismo, propondo um olhar instigante e revelador sobre a cultura e suas condições de produção e difusão, definindo o papel do Estado na concretização da cidadania cultural, segundo Ela, o Estado deve conceber a cultura “como um direito do cidadão e, portanto, assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, isto é, de produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais” (CHAUI, 2006, p. 136).

Nesse sentido e concordando com Varela (2014), afirma-se que a cultura deve ser tida como instancia de exercício da cidadania, vez que o direito a participar da vida cultural, advindo da cultura como direito fundamental, pressupõe a participação ativa da sociedade na vivência da cultura, como expressão do simbólico e perpetuação dos fazeres cultural.

4 Direito à Diversidade Cultural



O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966, recepcionado pelo Brasil em 1992, veio consagrar os direitos culturais, de onde se destaca o direito de toda pessoa viver em comunidade com “identidade cultural própria”, com respeito às liberdades de manifestação religiosa e linguísticas, em particular em sua língua materna. Todavia, questiona-se qual “identidade cultural própria” seria esta que se pretende tutelar ante a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas que passaram/passam por processo de formação homogênea, e, que em nome de uma “igualdade” tem promovido a exclusão de diversos grupos sociais, bem como não tem reconhecido suas reivindicações culturais.

A respeito desta questão, destacam-se entre outros autores, William Pinar (2009) e Aníbal Quijano (2005), por tratarem de aspectos da complexa definição da “identidade cultural” a ser tutelada pelos referidos documentos internacionais bem como pela Lei Maior brasileira, considerando a interculturalidade na convivência de grupos culturalmente diferenciados sob um mesmo território, como no processo de ocupação territorial do sudeste paraense, que vem se dando, sobretudo, por processos de deslocamentos humanos em torno de grandes projetos econômicos implementados nessa região.

Pinar (2009), em protesto contra as políticas de identidade, afirma que por meio da indignação arrogante de tais políticas contemporâneas, a “cultura” concreta que alguém reivindica para se representar desaparece em abstrações, totalizada em generalizações que recapitulam, se invertidas, os estereótipos fabricados pelos colonizadores; argumentando ainda que política de identidade ao invés de ser um privilégio reivindicado pela elite acadêmica para representar outros vitimizados ausentes, justificada em nome do sofrimento e da justiça social, deveria ser um trabalho testemunhal – na verdade político, conduzido de forma mais responsável e convincente pela autobiografia, ou seja, ao invés de reivindicar para si mesmo uma identidade coletiva, na qual o sujeito pressupõe ser representativo do “outro” ausente, o sujeito deveria refocalizar sua obrigação moral e sua oportunidade pedagógica para a sua própria descolonização, onde aqueles binarismos internalizados estruturados pelo colonialismo, poderiam ser reconstruídos como identidades múltiplas e interligadas, atravessando as fronteiras entre história e política traçadas em terreno psíquico.

Essas identidades múltiplas e interligadas, também são evidenciadas, pela pesquisadora Idelma Santiago (2006), em sua Dissertação de Mestrado, *Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968 – 1988)*, que trata das significações das relações entre os diferentes no contexto da migração inter-regional, nas décadas de 1970 e 1980; e que assim



como este estudo busca evidenciar, conforme a autora, durante o período de sua pesquisa, devido ao crescimento incontidamente da cidade de Marabá, por meio da migração realizada por uma população social e culturalmente heterogênea, quão complexa são as experiências de significação e identidade.

Para Quijano (2005), não há ainda, e não é seguro dizer que chegue a ser produzida no futuro, uma identidade comum a todos os povos do espaço/tempo chamado, não faz muito tempo, de América Latina. Esta possível identidade, para o autor, pode ser hoje, talvez, uma fina e delicada atmosfera subjetiva comum a certos setores da população, por exemplo, a seus eurocêntricos grupos dominantes e às camadas médias educadas dentro do atual padrão de poder. De tal maneira, afirma Silva (2006), que devido à migração ocorrida na cidade de Marabá, estado do Pará, ter alargado as fronteiras culturais da cidade ao tempo que a dividiu nas diferenças, descentrou qualquer tentativa de uma representação única e homogênea.

Pela argumentação proposta acima, observa-se que, assim como constata a *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural* (2001), a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre “identidade”; “coesão social” e “desenvolvimento de uma economia fundada no saber”. Tal documento legislativo, que sucedeu os pactos internacionais de 1966 e fez surgir a *Convenção da Diversidade da UNESCO* (2005), tem como princípio basilar o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais dos indivíduos, de modo que nenhuma medida ou política adotada a fim de proteger e promover a diversidade de expressões culturais infringirá os direitos humanos e as liberdades fundamentais, tais como a liberdade de expressão, informação e comunicação, bem como o direito dos indivíduos escolherem suas expressões culturais; princípio este também disposto na Constituição Federal Brasileira, garantindo aos cidadãos brasileiros *o pleno exercício de seus direitos culturais*.

Contudo, esse *pleno exercício*, como o de *viver em comunidade com identidade cultural própria*, torna-se um grande desafio, pela complexa ideia do que seria essa “identidade” ante a tradução cultural que vem ocorrendo nos grandes processos migratórios no Brasil com a conseqüente formação de “novas sociedades”. Isso porque, segundo Varela (2014), no bojo do multiculturalismo, afirma-se o direito a diversidade cultural como uma reivindicação identitária, de direito à diferença, no entanto o próprio conceito de diversidade cultural vem evoluindo no contexto globalizado, e com isto, a ideia de diversidade muda a partir das trocas culturais intensas e da interpenetração de elementos simbólicos oriundos de diferentes culturas. Desta forma, não se fala mais apenas em múltiplas culturas como no fenômeno do multiculturalismo, que as reconhece, mas as separa, e, sim, conforme Canclini



(2011) em culturas híbridas e hibridação ou hibridismo cultural, como processo de intersecção das culturas, internalizando o confronto, as tensões das diferenças e o diálogo entre elas, com a possibilidade de “trabalhar democraticamente com as divergências” (VARELLA, 2014, p.125).

Esse hibridismo cultural também pode ser constatado na Cidade de Marabá, pois sua população vem se constituindo, por meio de migrantes dos estados vizinhos e dos mais diversos estados brasileiros, atraídos para a região pela perspectiva de melhores condições de vida. Por isso, não é incomum se ouvir que a população marabaense “não tem cultura própria” e/ou foi “aculturada”, bem como se virem excluídos determinados grupos sociais, isso porque ainda se reproduz, na negociação das diferenças, os estereótipos estabelecidos pelos colonizadores, em contradição ao que vem propor os documentos legislativos internacionais e nacionais que regulamentam o tema, e, que tem por princípio o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, o diálogo e à cooperação, em clima de confiança e de entendimento mútuo, bem como afirmam que a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza

5 Considerações Finais

Pensar a cultura enquanto direito dos cidadãos é instigante e desafiador, a iniciar-se pela própria *fluidéz* de seu conceito. Contudo as ideias de cultura aqui trazidas formam uma importante chave, pois nos dizeres de Gilberto Gil (2003), a partir delas, determina-se uma diretriz conceitual, voltada a compreensão da cultura como “dimensão simbólica da existência social”; visão também compartilhada por Marilena Chauí, ao definir cultura como: “ordem simbólica, por cujo intermédio, homens determinados exprimem de maneira determinada, suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações” (CHAUI, 1984, p. 13).

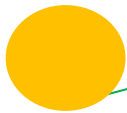
Ainda que não se possa estabelecer um rol taxativo dos direitos culturais, pelas referidas ideias de cultura apresentadas, pode-se afirmar que os direitos culturais fazem parte dos direitos fundamentais, pois são os direitos culturais que promovem, o respeito à dignidade, a partir do reconhecimento da identidade do indivíduo e o aproveitamento de suas qualidades. Ademais, são essenciais para preservar alguns pilares da dignidade humana, como igualdade; integridade física, moral e social; liberdade e solidariedade. Todavia, concordando com o jurista Nicholas Além (2017), conclui-se que os direitos culturais são aqueles que tutelam a criação, transmissão, preservação e distribuição do patrimônio e do capital cultural,



atividades basilares ao desenvolvimento da identidade e das capacidades do ser humano, sendo, portanto, a cultura, direito fundamental aos cidadãos, cabendo aqui, portanto o direito à educação que vai muito além de uma vaga em sala de aula só havendo verdadeira tutela quando for promovida a inserção do educando no mundo da Cultura.

Referências

- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BISCH, P. M. A centralidade dos direitos culturais, pontos de contato entre diversidade e direitos humanos. **Revista Observatório**. Itaú Cultural / OIC – n.1, p. 27-42, jan/abr. 2011.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- CHAUÍ, M. **Cultura política e política cultural**. Estudos avançados, São Paulo, v.9, n.23, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a06.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1984.
- CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**. São Paulo: Fundação Perseu Abramos, 2006.
- CUNHA, J. R. Razões para um Discurso Jurídico Transdisciplinar. **Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, v. 2., n. 26, p. 95-107, 2014.
- CUNHA FILHO, F. H. **Os direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.
- CUNHA FILHO, F. H. **Cultura e democracia na Constituição Federal de 1988: a representação de interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de Apoio à Cultura**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- CUNHA FILHO, F. H. **Direitos culturais** /Francisco Humberto Cunha Filho, Isaura Botelho, Jose Roberto Severino (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2018.
- EAGLETON, T. Versões de Cultura. In: EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005. p. 09-50.
- GIL, G. **Discursos do Ministro da Cultura Gilberto Gil**. Brasília: Ministério da Cultura, 2003.
- ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)**. Paris. 1948.
- ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. 1966.



ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966.

NICHOLAS, A. **O que são direitos culturais?**. Idea Biblioteca Digital, 2017. Disponível em <<http://institutedea.com/artigo/o-que-sao-direitos-culturais>> Acesso em: 22 jul. 2018

N'DAW, Alessane. **Cultura universal e culturas nacionais**. In: UNESCO. Os direitos culturais como direitos do homem. Tradução de Mário Salgueirinho. Porto: Telos, 1970.

PINAR, W. Multiculturalismo malicioso. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 9, n. 2, p. 149-168, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, I. S. **Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002.

VARELLA, G. **Plano Nacional de Cultura: direitos e políticas culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.



O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL PELA VIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE RURAL TERRITORIAL DEVELOPMENT BY THE ROUTE OF EDUCATION OF THE FIELD

Ângelo Rodrigues de Carvalho⁹³

RESUMO: O trabalho objetiva desenvolver debate teórico sobre a construção do Desenvolvimento Territorial Rural via a Educação do Campo, tendo por base um pensar educacional-geográfico; refletindo as políticas de desenvolvimento do território rural gestadas pelo Estado brasileiro, considerando a proposta de Educação do Campo pensada pelos Movimentos Sociais. No Brasil, o pensar sobre o desenvolvimento rural e suas articulações externas é entendido como exemplo de uma análise temática, retomada, com o objetivo de se “compreender a diversidade de rotas que segue o processo de desenvolvimento e as raízes sociais, econômicas e culturais que explicam essa diversidade” (SHNEIDER, 2004, p. 89). O locus trabalho será o Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará - IFPA, tendo como sujeitos educandas (os) do curso técnico integrado em Agropecuária. A metodologia se ampara na pesquisa bibliográfica e na aplicação de entrevistas estruturadas com os educandos das turmas do 3º ano do ensino médio.

Palavras-chave: Desenvolvimento Rural. Educação do Campo. Território. Movimentos Sociais. Nordeste Paraense.

ABSTRACT: The objective of this work is to develop a theoretical debate about the construction of Rural Territorial Development via Field Education, based on an educational-geographical thinking; reflecting the development policies of the rural territory developed by the Brazilian State, considering the proposal of Field Education thought by the Social Movements. In Brazil, thinking about rural development and its external articulations is understood as an example of a thematic analysis retaken, with the objective of "understanding the diversity of routes that follow the development process and the social, economic and cultural roots that explain this diversity" (SHNEIDER, 2004, p.89). The work will be the Castanhal Campus of the Federal Institute of Pará (IFPA), having as subject subjects the technical course integrated in Agriculture. The methodology is based on the bibliographic research and the application of structured interviews with the students of the 3-year high school classes.

Keywords: Rural Development. Field Education. Territory. Social movements. North East Paraense.

1 Introdução

A educação nas áreas rurais do Brasil se apresenta enquanto uma realidade deficiente não apenas do ponto de vista da escolarização, mas também, sobretudo, da formação profissional dos sujeitos do campo, que deverão estar inseridos na realidade social, para que seja possível a construção de um desenvolvimento territorial rural que integre de fato e de direito os sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.

⁹³ Instituto Federal do Pará/IFPA – Campus Castanhal. Pará. Brasil. E-mail: angeloeafcpa@yahoo.com.br



Nesse ínterim, partimos das limitações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, os desafios postos à produção de um desenvolvimento territorial rural com valorização do território da agricultura familiar e de seus sujeitos; onde se encontra o ensino dos conhecimentos técnicos e propedêuticos para os educandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará / IFPA – Campus Castanhal, em especial, das turmas do PROEJA – Programa de Jovens e Adultos do 2º e 3º anos do Curso de Nível Médio Técnico Integrado em Agropecuária. Desta forma, algumas problematizações são levantadas: como a Educação do Campo no ensino técnico profissional pode contribuir para produção de desenvolvimento territorial rural que atenda aos anseios dos sujeitos do campo? Até que ponto a Pedagogia da Alternância consegue sua materialidade atendendo às realidades dos trabalhadores (as) do mundo rural mediante o processo de ensino-aprendizagem? De que maneira o ensino técnico profissional com a metodologia da Alternância Pedagógica pode favorecer a um avanço da Educação do Campo?

Face às mudanças e às novas realidades do mundo agrário, onde o enfoque local e territorial envolve atividades rurais não-agrícolas, dentre outras questões, como as inter-relações rural-urbano, sabe-se que há hoje no Brasil uma clara necessidade de se repensar o modelo de desenvolvimento territorial rural historicamente adotado no país, promovendo-se ao mesmo tempo uma reorientação das políticas públicas para o campo e das demais formas de intervenção do Estado na realidade do novo-velho rural brasileiro.

No tocante aos conteúdos e conhecimentos passados e trabalhados nas salas de aula das escolas de ensino técnico profissional, que adotam a Pedagogia da Alternância, esses deveriam ser vitais para a construção de um projeto de desenvolvimento territorial rural diferenciado, atendendo assim as necessidades dos trabalhadores do meio rural; contudo, em grande parte as mesmas apresentam limitações, não dialogando com os princípios da Educação do Campo e se apresentam com a mesma vestimenta do ensino profissional existente e reproduzido nos espaços acadêmicos das escolas técnicas da cidade, portanto, marcados por uma visão de mundo urbana, bem como cartesiana e tecnicista.

Os questionamentos aqui apresentados partem da premissa de que o ensino da educação profissional precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica, pois é notório o não entendimento de conceitos básicos que compreendem a construção/produção do espaço, fruto das relações sociais, uma vez que os educandos não se sentem nem se veem enquanto sujeitos e agentes históricos, construtores de sua própria realidade.



Contudo, temos ciência que essas reflexões dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos vivem cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade, necessitando do repensar crítico permanente. Assim sendo, pensamos na importância da geografia enquanto campo de conhecimento para o desenvolvimento territorial rural no contexto do projeto político pedagógico da Educação do Campo, que por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos inverte a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural do campo.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho está em analisar os estudos sobre o desenvolvimento territorial rural gestado pelo Estado brasileiro, confrontando com o modelo proposto pelos Movimentos Sociais do Campo, buscando refletir e inscrever os propósitos da contribuição da Educação do Campo para a transformação da realidade dos sujeitos das áreas rurais, entendendo-se assim a possibilidade de construção de novas territorialidades no espaço da Amazônia do Nordeste Paraense, a partir da construção de um modelo de desenvolvimento territorial rural desenraizado das questões pragmáticas, que na sua lógica estão voltadas aos interesses do mercado e do capitalismo internacional.

2 Referencial Teórico

A educação brasileira e por se saber a escola e o ensino estão em crise, realidade essa que nos remete a uma reflexão acerca do papel desempenhado por ambas, no processo de ensino-aprendizagem vigente e dominante no país, significando dizer que as mesmas tendem a perceber um esgotamento de seus papéis tradicionalmente reservados na sociedade moderna. Ao mesmo tempo segue este processo de crise à construção de um modelo de desenvolvimento territorial rural, posto que as políticas de desenvolvimento do território rural nos discursos do Estado brasileiro apresentam uma dupla identificação, havendo assim um rural do atraso e outro rural da possibilidade.

De acordo com Shneider (2004), no Brasil, o pensar sobre o desenvolvimento rural e suas articulações externas é entendido como exemplo de uma análise temática retomada, fundamentalmente, com o objetivo de se “compreender a diversidade de rotas que segue o processo de desenvolvimento e as raízes sociais, econômicas e culturais que explicam essa diversidade” (SHNEIDER, 2004, p. 89).



Nestes termos, o modelo de educação profissional⁹⁴ existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras deveria possibilitar e favorecer a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo, para que, assim, possa contribuir na construção do desenvolvimento territorial rural sustentável assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo. Isso visa a romper as amarras que se estabeleceram há décadas na nossa educação e que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida; pois, como é de conhecimento, a educação é importante para construção de um projeto político-social alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio de uma *atividade autoconsciente*⁹⁵, conforme aponta Cherobini (2011).

Bof (2006) em seu trabalho *Panorama da Educação do Campo* mostra que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural brasileiro, de 3,4 anos, corresponde à quase metade da estimada para a população urbana, que é de 7,0 anos. De acordo com as últimas pesquisas do IBGE, 29,8% da população adulta – 15 anos ou mais -, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. Com base nesses índices, é possível inferir que o analfabetismo no meio rural brasileiro se apresenta preocupante. Neste sentido, verifica-se a existência de um desafio aos sujeitos do meio rural, em especial aos alunos (as) trabalhadores (as) da educação profissional do campo, a fim de construir um desenvolvimento territorial rural que atenda seus anseios e suas necessidades histórico-geográficas e culturais.

Assim sendo, a Educação do Campo no ensino técnico profissional, se constitui enquanto uma estratégia para a produção de desenvolvimento territorial rural que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo, das águas e das florestas, buscando dessa forma desconstruir a prática vigente do pensar sobre o desenvolvimento territorial rural do Brasil, que segue a política receitada pelos organismos internacionais, representantes dos interesses do agronegócio, tais como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

O desenvolvimento territorial rural pensado e gestado pelo Estado brasileiro, em seus discursos sobre o desenvolvimento expressa a existência de dois rurais, pondo em cheque o

⁹⁴ O termo Educação Profissional foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39. (BRASIL, 1996, p. 14). A partir de então passou a substituir as expressões usadas anteriormente, tais como: ensino profissional, capacitação, formação técnico-profissional, dentre outras.

⁹⁵ Afirmação extraída do site do PCB – Partido Comunista Brasileiro. In. Correio da cidadania. Ver bibliografia.



regime vigente da reprodução social, criando assim a base de seu posicionamento, a fim de facilitar a integração de novos territórios à dinâmica capitalista de reprodução do espaço.

Nota-se, portanto, que as estratégias para se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias de incluir os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e profissional, alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações sócio educacionais.

Desta forma, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído tendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. (GRAMSCI, 1981, p. 144)⁹⁶. Assim, propõem-se uma nova leitura e entendimento dos conhecimentos sobre desenvolvimento rural, como estratégia de novo “modelo de educação”, como se inscreve a Educação do Campo

Sobre o projeto de mudança do modelo educacional aplicado nas salas de aula do campo e da cidade Morigi (2003, p. 7) observa que “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais” é a saída para a superação urgente do sistema educacional em vigor, e particularmente, pelo modo como este é reproduzido no seio dos *espaços de vivência*⁹⁷ do mundo rural.

Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

Segundo Casali (2006) os “*Caminhos para uma educação no Campo*” mostra que a escola de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras

⁹⁶ A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com meu raciocínio julgo ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

⁹⁷ O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração de minha dissertação, sendo entendido enquanto os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.



do agronegócio⁹⁸, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa.

Para Romanelli (1993) enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão-de-obra⁹⁹.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

O pensar geográfico sobre o desenvolvimento rural assume um papel relevante no processo de formação dos educandos, pois possibilita a percepção e o conhecimento do espaço construído/vivido pelos mesmos. Daí o fato do uso de categorias da ciência geográfica enquanto ferramentas a fim de refletir sobre o desenvolvimento rural pela via da educação do campo. Afinal, o espaço é a sociedade (SANTOS, 1996) e logo este não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem¹⁰⁰ tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. O espaço, segundo Santos (1996), constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e futuro¹⁰¹.

Desta feita, é imperativo afirmar que, de acordo com as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos e propostos nos princípios da Educação do Campo, que permeia a Pedagogia da Alternância; e como possibilidade de transformação sociocultural, é parte integrante de uma educação de resistência e transformadora, que possibilite um entendimento, um trabalho e um pensar da sociedade e da tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não da lógica do capital.

⁹⁸ CASALI. Ver bibliografia, site MEC.

¹⁰⁰ Segundo Milton Santos, para o geógrafo Claude Raffestin não é possível assimilar paisagem e espaço, pois para este pensador da geografia os dois conceitos são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, encerrando dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

¹⁰¹ SANTOS, 2006:104.



Nessa perspectiva, o ensino profissional terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico do Movimento Por Uma Educação do Campo se não se fechar em si mesmo, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento no e do campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação no ensino profissional irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Segundo Arroyo apud Morigi (1999, p. 8) no prefácio da obra *Por uma educação básica no campo*, “o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem colocadas ao movimento social e cultural do campo”.

Pois, a prática histórica do Estado brasileiro de pensar e em organizar a educação para os trabalhadores do campo segundo os interesses da maximização do capital, é que faz, contraditoriamente, nascer sua denúncia e um novo projeto de educação, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos Sociais do Campo, não é e nem se limita a luta pela terra, mas também a luta pela educação, como parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em questão se caracteriza por ser de base qualitativa. Dentre os procedimentos metodológicos a serem adotados, pode-se destacar as entrevistas semiestruturadas na busca de compreender não apenas o modo, mas sim a história de vida dos sujeitos do campo, percebendo e buscando entender melhor a realidade e as necessidades dos mesmos em seus respectivos lugares de moradia, ou seja, nos seus espaços de vivência.

Assim, a viabilização da pesquisa ampara-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo durante as visitas técnicas nos assentamentos e nos demais espaços de vivência dos (as) educandos (as) visto ser uma atividade integrante do processo de formação destes. A continuidade das pesquisas, bem como o acompanhamento e orientação das atividades realizadas e a serem desenvolvidas pelos educandos (as) e educadoras (es) durante o Tempo Comunidade, o que servirá de subsídios não só para elaboração de planos curriculares, mas



também para refletir acerca das realidades e necessidades de cada lugar, além de contar com a elaboração de diários de pesquisa de campo.

A metodologia de trabalho da pesquisa em questão contará a com a realização do DRP – Diagnóstico Rápido Participativo, a fim de entender melhor a realidade e as necessidades encontradas no campo, bem como as condições do e para o desenvolvimento rural, através de uma investigação preliminar, oriunda dos relatórios realizados pelos (as) próprios (as) educandos (as) das referidas turmas estudadas.

Por estar intimamente inserido no projeto pedagógico das turmas em questão, há a necessidade do levantamento de subsídios teóricos, através de fontes bibliográficas, realização de análise de documentos recentes dos Movimentos Sociais do Campo e da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, bem como, a realização/aplicação de questionários que permitam um maior conhecimento e valorização dos saberes e práticas, experiências e modo de vida dos sujeitos e de seus espaços de vivência.

4 Conclusão

A política da Instituição, de institucionalizar o PROEJA, começou a partir de 2010 quando foi constituída a primeira turma de alunos quilombolas, sendo seguida posteriormente pela criação de mais duas turmas, sendo uma formada por jovens filhos e filhas de trabalhadores rurais e outra compreendida por jovens e adultos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária, constituídas respectivamente nos anos de 2011 e 2012, sendo todos os educandos advindos de municípios da mesorregião do Nordeste Paraense.

Desta forma, é válido salientar que nos últimos anos houve um avanço no que tange à construção de uma nova proposta pedagógica, voltada para com as realidades histórico-culturais das (os) educandas (os), porém, entende-se que o diálogo do saber geográfico com os espaços de lutas em que se constituem a vivência dos sujeitos que se reproduzem na e da terra; carece, portanto, não apenas de um repensar dos saberes a serem ensinados, mas, sobretudo da construção em conjunto com as (os) educandas (os) de conhecimentos que perpassem pela cultura do modo de vida daqueles que usam e entendam a terra como sinônimo de luta, vida e sabedoria, logo, de possibilidades de desenvolvimento.

Mesmo considerando e reconhecendo os esforços existentes no que tange à produção de uma prática pedagógica diferenciada para com os educandos aqui estudados, visualiza-se que a educação profissional presente no interior do Campus ainda se apresenta distante da realidade sociocultural dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra, pois muitas das

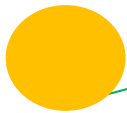


práticas aplicadas pelas (os) educadoras (es) negam os saberes e os conhecimentos dos sujeitos do campo, razão que distancia e dificulta a produção de um desenvolvimento rural com base na sustentabilidades do lugar e do espaço territorial.

Daí a necessidade de se promover a construção de um desenvolvimento territorial rural pautado nos princípios da Educação do Campo, uma vez que sua prática pedagógica está baseada no respeito e na valorização da realidade histórica-geográfica e cultural dos sujeitos do campo, onde os estudos e os trabalhos com a Pedagogia da Alternância imprimem um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo. Uma vez que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2015).

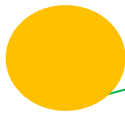
Referências

- BOF, M. A. (Org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Marco referencial de apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005.
- BRASIL. **Referências para a gestão social dos territórios rurais**: guia para a organização social. Brasília: SDT/MDA, 2006.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF, 2006.
- CARVALHO, A. A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal Estado do Pará. In: SOUSA, R.; CRUZ, R. (orgs.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia**: saberes e práticas pedagógicas. Belém: IFPA, 2015. p. 101-128.
- CIAVATTA, M. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado**; concepções e contradições. São Paulo. Cortez, 2005. p 83-105.
- MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre. Mediação, 2003.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ. 15 ed. Vozes, 1993.



SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo. 4 ed. 2 reimpr. EDUSP, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

SHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, Ano 6, nº 11, p. 88-125, jan/jun. 2004.



MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA TERRA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO INSTRUMENTO DE RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA

SOCIAL MOVEMENTS IN THE FIGHT AGAINST THE EARTH: THE EDUCATION OF THE FIELD AS A RESTRICTING INSTRUMENT OF THE COLLECTIVE MEMORY

Cristina Xavier¹⁰²
Ramofly Bicalho dos Santos¹⁰³

RESUMO: O foco da investigação são os movimentos de luta pela terra no município de Japeri/RJ, entre os anos de 1940 e 1970. Problema: identificar em que medida as práticas educativas das escolas municipais rurais se aproximam ao que preceitua a LBD no tocante à oferta de Educação Básica para população rural. Objetivos: conhecer esses movimentos sociais; analisar a Educação do Campo como possibilidade de resgate da memória coletiva; conhecer e examinar as práticas político-pedagógicas desenvolvidas pelas escolas municipais rurais. A pesquisa tem caráter quantitativo, agregando elementos das pesquisas bibliodocumentais; metodologicamente desenvolvida na perspectiva da observação participante, dialogando com Freire e Gramsci. Através dos depoimentos foram constatadas diferenças nas dinâmicas de ocupação das terras na região. O trabalho de campo nas escolas identificou dificuldades por parte dos gestores e docentes em entender e promover ações pedagógicas que remetam à memória da região e às lutas pela terra. Pesquisa em desenvolvimento.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Educação do Campo. Memória Coletiva.

ABSTRACT: The focus of the research is the struggle for land in the municipality of Japeri / RJ, between the years of 1940 and 1970. Problem: to identify the extent to which the educational practices of rural municipal schools are close to what LBD prescribes in terms of supply of Basic Education for rural population. Objectives: to know these social movements; to analyze the Education of the Field as a possibility of redemption of the collective memory; know and examine the political-pedagogical practices developed by rural municipal schools. The research has a quantitative character, adding elements of biblio-documental research; methodologically developed from the perspective of participant observation, dialoguing with Freire and Gramsci. Through the testimonies we can see differences in the dynamics of land occupation in the region. Fieldwork in schools has identified difficulties for managers and teachers in understanding and promoting pedagogical actions that refer to the memory of the region and the struggles for land. Research in development.

Keywords: Social movements. Field Education. Collective Memory.

1. Introdução

O escopo da pesquisa aqui proposta é investigar a relação entre os movimentos sociais de luta pela terra e seus possíveis impactos sobre as ações pedagógicas nas escolas

¹⁰²Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: crisrochax@gmail.com.

¹⁰³ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ramofly@gmail.com.



rurais das regiões de Rio d'Ouro e Santo Antônio no município de Japeri/RJ. Como captar a presença ou a ausência, os silenciamentos ou os registros de memórias das comunidades a respeito das atividades de luta pela terra? Como ocorreu a ocupação¹⁰⁴ dos terrenos? Compraram? Se apossaram? São tidos como herança familiar? Se envolveram em conflitos, demarcando a sua legitimidade sobre determinado pedaço de terra?

As regiões de Rio d'Ouro e Santo Antônio, desde os tempos imperiais foram estratégicas para o abastecimento de gêneros alimentícios e de água para a Corte do Rio de Janeiro, região também importante com relação aos movimentos sociais na luta pela terra, entre os anos de 1940 / 1970.

A opção pelo tema é fruto do nosso interesse pessoal em conhecer mais profundamente a história dessas regiões que fazem parte de nossa memória de infância - de um tempo em que havia a Estrada de Ferro Rio d'Ouro cuja locomotiva transportava, além de passageiros, gado e gêneros alimentícios produzidos na região em direção ao Rio de Janeiro - e onde hoje resido desde o ano de 2011. O depoimento de Bráulio Rodrigues da Silva (2008, p. 26 e 48-49), figura importante na história das lutas pela terra na região alvo da pesquisa, vem corroborar com essas lembranças:

O pessoal produzia bastante quiabo, jiló. Eles tinham os pontos para entregar nas feiras, de Nova Iguaçu, de Engenheiro Pedreira, de Queimados.
[...] Minha roça era grande, eu trabalhava bem, vendia na feira, fui um dos que ajudaram a instalar a feira de Areia Branca em Nova Iguaçu.

Atuando em 2011/2012 na então Escola Estadual Rio d'Ouro como Agente de Leitura, observei, a começar por mim, que havia dificuldades nas práticas docentes no que diz respeito ao nosso entendimento, enquanto grupo, sobre a questão de estarmos atuando em uma unidade escolar classificada pela secretaria estadual de educação como escola rural. Após um período em que o grupo se propôs a analisar a situação e se envolver, de fato, com a escola e com a comunidade, é que surgiram iniciativas no sentido de caminhar em direção às práticas pedagógicas mais próximas ao cotidiano da região. Mas, no início do ano letivo de 2012 a escola foi municipalizada e os professores da rede estadual foram transferidos, ficando os esforços perdidos.

Supõe-se que a pesquisa trará novas e inestimáveis interpretações que contribuirão no sentido de uma construção do conhecimento sobre a região, unindo produção, pesquisa e diálogo com as populações envolvidas na pesquisa, traçando um caminho possível para

¹⁰⁴ A utilização do termo aqui tem a conotação comum de *estar num lugar*, diferentemente da estratégia de luta pela terra adotada pelos movimentos sociais a partir da década de 1980.



dinamizar uma participação mais interventora daqueles que vivem na Baixada Fluminense no tocante à fiscalização da coisa pública, bem como na construção de políticas públicas que possam abranger o conjunto de sua população, cumprindo a pesquisa a sua relevância social.

Como salienta Marques (2002, p. 79):

A população da Baixada Fluminense, [...], teve um parco contato com análises do passado histórico operado no seu interior e esse silêncio dificulta muitas vezes [visualizar] o quadro de múltiplas segregações experimentadas no campo presente e o reconhecimento dos fatores que produziram as interpretações da Baixada enquanto espaço integrado ao conjunto regional e nacional, assim como suas peculiaridades.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a relação entre os movimentos sociais de luta pela terra e seus possíveis impactos sobre as ações pedagógicas nas escolas rurais das regiões de Rio d'Ouro e Santo Antônio no município de Japeri/RJ. Seus objetivos específicos são conhecer os movimentos de luta pela ocupação da terra entre os anos de 1940 a 1970 neste município; compreender e analisar a Educação do Campo como possibilidade de resgate da memória e da identidade dos agricultores familiares nas comunidades a alvo da pesquisa, bem como conhecer e analisar as práticas político-pedagógicas desenvolvidas pelas Escolas Municipais Rio d'Ouro e Santo Antonio, situadas na região.

Para alcançar a meta proposta – a relação entre os movimentos sociais de luta pela terra e as ações pedagógicas das escolas rurais - o caminho construído fundamenta-se no tripé: *Movimentos Sociais na Luta pela Terra nas regiões de Rio d'Ouro e Santo Antônio entre os anos de 1940/1970; Educação do Campo como possibilidade de resgate da memória e da identidade dos moradores das regiões de Rio d'Ouro e Santo Antônio e Memória Coletiva.*

O âmago desta pesquisa são os movimentos sociais, um conceito e ao mesmo tempo objeto de pesquisa bastante complexo e que envolve diversos paradigmas e linhas de abordagem, categorias de análise e temporalidade. Aqui é usado o conceito formulado por Gohn (1997, p. 251) que entende os movimentos sociais como “ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil”.

Ou seja, há uma heterogeneidade de classes e estratos sociais que se unem em torno de uma determinada demanda transformada em uma reivindicação concreta, a força social, centro a partir do qual se dará a luta social ou ação coletiva concreta dos homens enquanto atores sociais num determinado lugar do conflito social, neste caso o campo político, numa dada conjuntura político-econômica e cultural.



Sobre tema há pesquisas importantes desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo (NMSPP) do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da UFRRJ (CPDA/UFRRJ), coordenado pela Professora Dr^a. Leonilde Servolo de Medeiros e que envolvem o estudo desses movimentos na Baixada Fluminense.

Destacam-se também dissertações e teses, dentre elas, as de Fernando Henrique Guimarães Barcellos [Ação sindical e luta por terra no Rio de Janeiro, 2008], Mario Grynszpan [Mobilização camponesa e competição política no estado do Rio de Janeiro (1950 - 1964), 1987] e Victor de Araujo Novicki [O Estado e a luta pela terra no Rio de Janeiro: primeiro Governo Brizola (1983 - 1987), 1992].

Outras publicações valiosas são as memórias de Bráulio Rodrigues da Silva [Memórias da luta pela terra na Baixada Fluminense, 2008]; Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas. O campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980; v. 1 (2009) de Bernardo Mançano Fernandes e Leonilde S. de Medeiros e História dos movimentos sociais no campo (1989) de Leonilde S. de Medeiros. Igualmente importante para se entender os movimentos de luta pela terra na Baixada fluminense é o arquivo de Lyndolpho Silva disponibilizado em: www.ufrrj.br/cpda/als.

2. Movimentos Sociais, Educação do Campo e Memória Coletiva: caminhos da pesquisa

A investigação, ao contemplar os Movimentos Sociais e a Educação do Campo, entende que ambos os conceitos são igualmente complexos e que exigem cuidados nas suas formulações. Utilizando-se da observação participante como instrumento e abordagem realizada dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, os pensadores *convidados* a dialogar com ela são Paulo Freire e Antônio Gramsci.

Para Freire (1998, p. 29) a educação não se limita tão somente ao contexto escolar, indo além através do diálogo com as relações sociais que se estabelecem na sociedade, acreditando numa prática educativo-crítica na qual as condições de verdadeira aprendizagem fazem com que os educandos se transformem ao longo do processo “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”, assumindo-se como “ser social e histórico, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.



Gramsci, com sua visão crítica e histórica dos processos sociais, via a necessidade do proletariado ter uma escola que colocasse “diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade” (GRAMSCI, 1916 *apud* MONASTA, 2010, p. 66); uma escola que possibilitasse ter uma formação, de fazer-se homem, adquirindo critérios gerais que auxiliasse no desenvolvimento do caráter; ou seja, uma escola que contemplasse o ser humano como “um ser concreto, situado na e com a história, participando como sujeito das relações sociais nas quais se constitui enquanto humano-social” (ZEN; MELO, 2016, p.50).

Para alcançar os objetivos propostos buscamos uma opção metodológica que favoreça os aspectos qualitativos, definindo procedimentos de coleta e análise de dados que sejam capazes de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas relações.

Em sua raiz etimológica, metodologia se traduz como o estudo dos caminhos, das ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Gerhardt e Silveira (2009, p. 13) salientam que “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa”, não podendo ser confundida com a teoria (conteúdo) nem com os métodos e técnicas (procedimentos), indo além da descrição dos procedimentos, sinalizando a opção teórica eleita pelo pesquisador para tratar o seu objeto de estudo. Ou seja, a metodologia funde teoria e métodos formando um todo articulado, coeso. Ghedin e Franco (2008, p. 108) explicitam que

A metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.

Trabalhamos o nosso objeto de investigação – os movimentos sociais na luta pela terra - metodologicamente dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva na perspectiva da observação participante, entendendo que, pertencendo o observador a mesma natureza que o objeto – seres humanos - e sendo ele mesmo sujeito de sua observação, há uma identidade entre o sujeito e o objeto numa sobreposição entre ambos, tornando-os solidariamente comprometidos, implicando que “sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).



Partindo do conceito de memória coletiva como sendo uma construção do passado no presente de um grupo social, que contempla mediações e transformações cujos significados são relativizados ou deslocados à luz do presente, entendendo essa construção como uma tecitura de várias memórias individuais, a estratégia a ser adotada é o uso de entrevistas abertas, privilegiando os depoimentos orais que para Portelli (2016, p. 31) “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”.

Ainda, segundo o autor,

É a abertura do historiador [*pesquisador*](acrécimo nosso) para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistador entrar. Do outro lado, é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores [*pesquisadores*] façam seu trabalho. E a abertura dos historiadores [*pesquisadores*] sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço. (PORTELLI, 2016, p. 15).

Sendo assim, esta pesquisa tem como sujeitos, prioritariamente, os moradores das regiões pesquisadas que estejam na faixa etária acima de 60 anos e que residam há mais de 50 anos nas mesmas, uma vez que o que se pretende neste momento é obter dados sobre os movimentos de luta pela terra entre os anos de 1940 e 1970.

A partir do pressuposto de que a educação possui determinadas especificidades que a tornam complexa, e por ser uma prática social do homem e, portanto, um processo histórico que não se conclui e que surge da “dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias, [...] e transforma-se pela ação humana e produz transformação nos que dela participa” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 40), a presente investigação tem como universo as Escolas Municipais Rio d’Ouro e Santo Antônio, ambas consideradas pela Secretaria Municipal de Educação de Japeri como escolas rurais.

No desenvolvimento dos estudos, são traçados os seguintes caminhos: primeiramente a realização de pesquisa bibliográfica sobre Educação do Campo baseada em Antunes-Rocha (2012; 2015); Arroyo (1999); Caldart (2006; 2012); Fernandes (1999; 2009); Molina (2006); Souza (2012). A análise documental crítica como segunda etapa, onde examinamos o Plano Municipal de Educação de Japeri – 2015/2025 e os Projetos Políticos-Pedagógicos dessas escolas com a intenção de observar e analisar em que medida as práticas educativas das escolas municipais rurais de Japeri/RJ se aproximam do que preceitua a LBD no tocante a oferta de Educação Básica para população rural.



Tendo como instrumento a observação participante, durante o período letivo de 2018 tem sido realizadas visitas às escolas alvo da pesquisa com a intenção de conhecer as instalações físicas; conhecer, observar e analisar as práticas político-pedagógicas desenvolvidas por essas escolas; os meios de locomoção disponíveis para os discentes no trajeto casa-escola-casa, os horários e calendários letivos, objetivando investigar como as EM Rio d'Ouro e EM Santo Antônio envolvem seus alunos através da organização pedagógica do tempo escolar - aulas, palestras, projetos, atividades extraclasse, dentre outros, e em que medida pode-se identificar, nas práticas educativas das escolas municipais rurais de Japeri/RJ, a presença ou a ausência dos possíveis impactos dos movimentos sociais.

Entrevistas estruturadas e semi-estruturadas vem sendo realizadas com as equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação e destas unidades escolares, como também junto aos corpos docente e discente.

Dados estatísticos de instituições oficiais sobre a educação no município de Japeri tem sido coletados e analisados. Por fim, na execução da pesquisa e para a retenção dos dados obtidos são usados os seguintes recursos: gravador de áudio e máquina fotográfica.

3. Educação do Campo e Memória Coletiva: um instrumento possível

Confrontos na luta pela terra sempre existiram ao longo da história da humanidade. No Brasil, essa questão atravessa a nossa História desde a chegada dos portugueses com suas Sesmarias e Capitânicas Hereditárias; no século XVIII com suas Capitânicas Reais; como país independente, com sua Lei de Terras (1850); em 1964, com seu Estatuto da Terra; por fim, em 1988, com a nova Constituição que reafirma a função social da terra. No que concerne a Japeri, segundo dados do Núcleo de Pesquisa, Documentação e Referência sobre Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo (NMSPP) do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da UFRRJ (CPDA/UFRRJ):

O primeiro conflito identificado no período de análise e documentado por meio de jornais da época aconteceu em 1956, quando pioneiras associações de lavradores conseguiram o direito a terra onde viviam como posseiros, em Pedra Lisa, região de Nova Iguaçu na época, hoje Japeri (MEDEIROS, 2015; In: Revista Rio Pesquisa, nº 33, 2015, p.9).

Em 1958 são desapropriadas as áreas de Pedra Lisa, Santo Antonio do Mato e Limeira, no então município de Nova Iguaçu, totalizando 1.936 hectares com 384 famílias



beneficiadas que, segundo anotações de Lyndolpho Silva, “se deram por pressão de massas, ocupando as glebas” (SILVA, Arquivo Lyndolpho Silva, CPDA/UFRRJ).

Conforme dados do INCRA, o município possui hoje 04 assentamentos: São Pedro (2005), Boa Esperança (1986), Pedra Lisa (1997) e Fazenda Normandia (2003), num total de 149 famílias assentadas (INCRA, 2017).

Outra questão que chama a atenção está relacionada a posse da terra. Entre os anos de 2010 e 2011, quando chegamos nesta região com a intenção de fixar residência, encontramos muitas dificuldades no tocante a existência de terrenos legalmente documentados.

Em conversas informais - sim, pois a assunto é extremamente delicado já que em tese não há documentos comprovando a propriedade - com os moradores do bairro, muitos foram enfáticos sobre a propriedade dos terrenos, afirmando sempre que os mesmos pertenciam as suas famílias há muito tempo. E mais interessante ainda: um mesmo pedaço de terra teria pertencido, concomitantemente, a vários “*proprietários*”.

Tais informações destoam das que constam de uma escritura de venda de um terreno no loteamento Parque Padre João de Maria e de uma certidão/procuração investindo um determinado senhor dos poderes referentes à venda de lotes do Jardim Esperança. E mediante pesquisa documental e de campo, conclui-se que boa parte das terras das regiões estudadas pertenciam à Cia Fazendas Reunidas Normandia.

O que se percebe, através dos depoimentos e análises documentais, é que a dinâmica de ocupação das terras em Santo Antônio envolveu conflitos em determinado momento, mas em Rio d’Ouro ocorreu através de trocas de pedaços de terra por outras mercadorias, loteamentos e “*invasões individuais*” (compra de um lote e apossamento dos lotes vizinhos).

Segundo a Prefeitura de Japeri¹⁰⁵, o município conta hoje com cerca de 700 produtores - agricultores familiares - responsáveis pela produção de aipim, coco, banana, quiabo, laranja, ovos, queijos, entre outras culturas, além de um rebanho de 4 mil bovinos, e 370 produtores rurais que não estão assentados em áreas do estado.

Não menos importante, é o estudo sobre a Educação de Japeri - que segundo o IBGE tem uma população estimada de 100.562 habitantes, sendo 45% do contingente populacional constituído de crianças, adolescentes e jovens (IBGE, 2017), cujos dados apontam deficiências preocupantes: o número de matrículas no Ensino Fundamental, modalidade de

¹⁰⁵ Fonte disponível em: <<http://www.japeri.rj.gov.br/noticia/Prefeitura-de-Japeri-quer-ajuda-do-ITERJ-para-produtor-rural-nao-assentado-em-areas-do-estado/1835>>. Acesso em: 08 mar. 2017.



responsabilidade municipal, vem sofrendo quedas desde 2008, quando foram registradas pouco menos de 20 mil matrículas, e em 2016 chegaram a pouco mais de 14,6 mil (QEduc, 2017)¹⁰⁶.

A rede municipal conta hoje com 33 escolas distribuídas entre a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e EJA, sendo que 07 delas são consideradas escolas rurais, dentre as quais Escolas Municipais Rio d'Ouro e Santo Antônio, que atendem crianças de 4 a 14 anos, majoritariamente. Nas escolas rurais, o número de matrículas na EI - Pré-Escolar computou em 2010, 188 matrículas decrescendo em 2016 para 138. No EF – Anos Iniciais, as matrículas em 2010 foram de 670 alunos, e em 2016 o censo apontou 548 matrículas. Para o EF - Anos Finais, em 2010 havia 125 alunos matriculados contra os 422 de 2016, num crescimento de aproximadamente 338%. Estes dados merecem estudos minuciosos, uma vez que parte da rede estadual foi municipalizada entre os anos de 2010 e 2016.

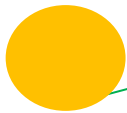
Diante deste conjunto de informações, cabem algumas indagações, dentre elas: qual é o quantitativo populacional entre 4-14 anos residentes em Rio d'Ouro e Santo Antônio que ainda permanece fora do sistema escolar? E por quê? Sendo escolas situadas em áreas rurais, de que forma o currículo, os conteúdos, o PPP, as práticas pedagógicas estão atreladas à realidade dos alunos como preceitua a LDB? Como os alunos se reconhecem e identificam o meio em que vivem? O que eles esperam das escolas? Como as escolas são vistas pelos que nela trabalham? Os docentes recebem formação específica para atuarem em escolas do campo? Os dados estatísticos apresentados demonstram que é urgente repensar o modelo educacional do município de Japeri.

O trabalho de campo nas escolas identificou dificuldades por parte dos gestores e docentes em entender e promover ações pedagógicas que remetam à memória da região e as lutas pela terra.

4. Conclusões

Compreendendo que as práticas da Educação do Campo reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos [as formas de trabalho, raízes e produções culturais; formas de luta e resistência; organização e modo de vida] (CALDART, p. 262, 2012), vinculando-as, portanto, às questões sociais específicas à

¹⁰⁶ QEduc. Dados do Censo Escolar – 2016. São Paulo, 2017. Dados disponíveis em: <www.qedu.org.br>. Acesso em 08/03/2017.



cultura e à luta do campo (FERNANDES, 1999), é que esta pesquisa, ora em desenvolvimento, propõe pensar neste modelo de educação como uma possibilidade viável de inserção social, política, cultural e econômica das populações de Rio d'Ouro e Santo Antônio, bem como meio de resgate da memória coletiva, sendo as escolas municipais destas regiões um instrumento de aproximação e diálogo entre a produção e a pesquisa acadêmica oriunda da própria região e a produção construída no espaço escolar.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 5).

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1).

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, 64 p. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

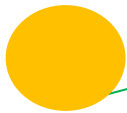
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Assentamentos - Informações Gerais. Disponível em: [http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=7&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=7&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1). Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Panorama. Japeri. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=330227&search=rio-de-janeiro%7Cjaperi&lang=>. Acesso em: 05 mar.2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006, 160 p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros->



diversos/como-se-formam-os-sujeitos-do-campo-idosos-adultos.pdf/view. Acesso em: 03 set. 2017.

FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULILO, M. I. (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas condições, dilemas e conquistas**, v. 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 e 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa** / Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRAMSCI, A. A universidade popular. In: MONASTA, A. **Antonio Gramsci**; tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 60-63.

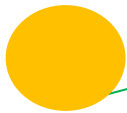
MARQUES, A. S. Centro de memória: caminhos e descaminhos na produção da história da Baixada Fluminense. **Revista Pilares da História**. Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, a. 1, n. 01, p. 79-93, Out./nov./dez. 2002.

MEDEIROS, L. S. de. Enxadas e foices na luta pela terra. **Revista Rio Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. 8, n. 33, p. 8-12, dez. 2015. Disponível em: <http://www.faperj.br/downloads/memoria.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MOLINA, M. C.; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, 152 p. Disponível em: nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/.../educacao_do_campo_e_pesquisa. Acesso em: 03 set. 2017.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta** / [tradução de Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SILVA, B. R. **Memórias da luta pela terra na Baixada Fluminense** / Leonilde Servolo de Medeiros, organização, apresentação e notas. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2008.



SOUZA, M. A. de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed.
Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. de. Gramsci, escola unitária e a formação humana. **Cadernos de
Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. DOI: [http://dx.doi.org/10.18764/2178-
2229.v23n1p42-54](http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n1p42-54).



OS PRODUTORES RURAIS DO TOCANTINS ESTÃO ENVELHECENDO? UM PANORAMA A PARTIR DE UMA ANÁLISE DOS CENSOS AGROPECUÁRIOS 2006-2017

ARE THE FARMERS FROM TOCANTINS GETTING OLDER? A BACKGROUND SINCE AGRICULTURAL CENSUS 2006-2017

Sérgio Botton Barcellos¹⁰⁷
Maciel Cover¹⁰⁸

RESUMO: Os debates sobre sucessão rural fundiária e o tema geracional tem tomado espaço no cenário nacional na última década. A diminuição de diferentes grupos de jovens no campo é apontada em diferentes regiões do Brasil e suscita reflexões em torno do futuro da agricultura familiar, camponesa e dos povos e comunidades tradicionais. Estudos tem debatido fenômenos como o êxodo rural (Castro, 2009) e a relevância de políticas públicas direcionadas para a juventude rural (Barcellos, 2014). Nossa pesquisa busca investigar se esta tendência de envelhecimento da população rural tem evidências no estado do Tocantins. A partir de uma análise nos dados dos Censos Agropecuários de 2006 e 2017, buscaremos compreender o perfil etário dos produtores rurais e como isto tende reconfigurar o contexto social deste estado. Como resultados, notamos que a configuração etária dos produtores rurais no Tocantins teve mudanças no último período e indica situações diferentes das observadas em nível nacional. A compreensão de temas como a expansão da fronteira agrícola e a reprodução social de formas camponesas de produção podem ser mobilizadas para explicar a questão apresentada.

Palavras-chave: Sucessão rural. Juventude rural. Geração. Agricultura familiar e camponesa. Dados censitários.

ABSTRACT: The debates about rural land succession and the generational theme have taken place in the national scene in the last decade. The decrease of different groups of young people in the field is pointed out in different regions of Brazil and raises reflections on the future of family agriculture, peasant and traditional peoples and communities. Studies have debated phenomena such as the rural exodus (Castro, 2009) and the relevance of public policies directed at rural youth (Barcellos, 2014). Our research aims to investigate if this trend of aging of the rural population has evidence in the state of Tocantins. Based on an analysis of the 2006 and 2017 Agricultural Census data, we will seek to understand the age profile of rural producers and how this tends to reconfigure the social context of this state. As a result, we noticed that the age configuration of the rural producers in Tocantins had changes in the last period and indicates situations different from those observed at the national level. The understanding of themes such as the expansion of the agricultural frontier and the social reproduction of peasant forms of production can be mobilized to explain the presented question.

Keywords: Rural succession. Rural youth. Generation. Family and peasant farming. Census data.

1. Introdução

¹⁰⁷ Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: sergiobarcellos@hotmail.com

¹⁰⁸ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: macielcover@uft.edu.br



O envelhecimento da população brasileira é um tema recorrente no debate político e social contemporâneo. As implicações decorrentes do caminho para a inversão da chamada pirâmide etária podem trazer consequências para diversos aspectos da sociedade, como na produtividade do trabalho, para a previdência social e para o sistema de saúde. O fenômeno, já existente em outras sociedades no planeta, é relativamente novo em nosso país.

Os dados do último censo agropecuário apontam que em termos de Brasil, há uma redução de proprietários nas faixas etárias até 45 anos e um aumento nas faixas etárias acima dos 45 anos, com destaque para as faixas etárias acima dos 65 anos. Estes dados permitem tecer abordar algumas preocupações desde o campo da sociologia, para compreender as implicações decorrentes destas mudanças.

Fatores como a sucessão rural, o protagonismo da juventude no meio rural, o aumento médio da expectativa de vida devem ser mobilizados para compreender a atualidade deste fenômeno, aparentemente natural, mas que tem implicação nas relações de poder, de sociabilidade, de trocas econômicas, entre outros.

Neste trabalho, examinaremos a situação do estado do Tocantins a partir das seguintes questões: estaria o Tocantins seguindo a tendência nacional de envelhecimento dos produtores rurais? Que especificidades locais convergem ou divergem do conjunto do fenômeno em relação a outras regiões e ao Brasil? Que agenda de pesquisa será necessário montar para compreender as implicações deste fenômeno?

Em termos metodológicos, apoiamos-nos na análise dos dados fornecidos pelo Censo Agropecuário de 2006 e 2017 e em revisão de bibliografias pertinentes a temas como sucessão rural e envelhecimento no campo.

2. Referencial Teórico

Para Doll (2006) o envelhecimento humano, individual e coletivo, assume proporções sem precedentes na contemporaneidade. A população mundial entre os anos 1900 e 2010 passou de um e meio bilhão de habitantes para mais de sete bilhões de habitantes. O aumento da expectativa de vida faz parte de um processo de profundas transformações sociais na humanidade com características gerais e específicas em diferentes contextos e países no mundo.

No atual estágio do capitalismo mundial em países considerados “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil, as estatísticas censitárias oficiais produzidas pelo



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmam o crescimento do contingente da população idosa, tendência já apontada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Estima-se, que atualmente o Brasil tem mais de 25 milhões de pessoas idosas (60+ anos). O número de pessoas no Brasil acima de 60 anos continua crescendo: de 12,6% da população, em 2012, passou para 13% em 2013. Já são 26,1 milhões de idosos no país. E aumentou a população dos que tem mais de 40 anos: esta faixa registrou na pesquisa 75,7 milhões de pessoas em relação aos 62,3 milhões de crianças e adolescentes entre 0 a 19 anos (IBGE, 2018).

Além da questão dos dados oficiais, há teorias como a da “atividade” e do “desengajamento” que focalizam o comportamento das pessoas idosas, na sua inserção na sociedade e no seu bem-estar. Além destas, há a teoria da modernização que tem a sua reflexão calcada na imagem e no status social dos (as) idosos (as) nas diferentes sociedades (DOLL, 2006). De acordo com Doll, Simone de Beauvoir demonstrou que idosos não eram tão bem tratados em todas as sociedades antigas. A partir de uma análise mais detalhada Cowgill (1986) confirmou a mudança do status dos(as) idosos(as) nas sociedades modernas, em especial, dependendo das atividades produtivas exercidas em cada sociedade. Por exemplo, para o autor em sociedades baseadas na agricultura, onde importa a posse da terra, o idoso consegue melhorar seu status, mas ao mesmo tempo declina em prestígio devido os processos da “modernização no campo” e a inovação tecnológica. Cowgill (1986) demonstrou que o status se constitui de forma variada em dimensões diferentes da vida social, como na política, na economia, na educação ou na religião. Essas questões sobre status social relativo a faixa etária e geração além de remeterem a diferentes formas de reconhecimento social, remete no caso do rural brasileiro a questão social da sucessão rural.

Assim, essa questão referente à categoria juventude e idosos, por exemplo, do ponto de vista sociológico, m um debate mais amplo de sucessão rural, não pode ser lido como algo dado ou fato social a ser naturalizado e cabe ser questionado e refletido. Quando se percebe que alguém que envelhece se torna um “idoso(a)” pela integração em determinadas figurações (como, por exemplo, em famílias, em contextos rurais, ou após uma trajetória de vida em diferentes sociedades), assim como mediante a apropriação e reelaboração de um patrimônio simbólico especificamente social (ELIAS, 2006). O fato de ser idoso(a) ou estar velho(a) não é algo fixo, contudo, a singularidade desse momento ou circunstância da vida em uma determinada sociedade deve ser considerado. Ressalta-se, que estas figurações possuem



peculiaridades estruturais, pois os seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas e que se transformam (ELIAS, 2006).

3. Metodologia

A metodologia do trabalho é qualitativa com aporte em dados quantitativos oriundo dos últimos censos agropecuários 2006 e 2017 do IBGE. A análise dos dados ocorrerá de forma comparativa no qual serão descritas a variação dos mesmos ao longo do tempo e a relação destes dados com o contexto rural de Tocantins na atualidade no que tange a discussão de sucessão rural. A partir disso, selecionamos e agrupamos os dados de modo que nos permitissem captar e compreender inicialmente tendências gerais sobre envelhecimento no rural brasileiro e no estado do Tocantins em relação a outras regiões e na própria região Norte para uma reflexão inicial sobre sucessão rural.

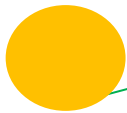
4. Análise de dados

Dados do IBGE apontam que a população brasileira já passou por diversas mudanças em que a população oscilou quanto à estrutura etária nos últimos sessenta anos. Atualmente com a queda das taxas de natalidade há uma tendência de envelhecimento da população gradualmente. De acordo com estimativas elaboradas e divulgadas pelo IBGE o número de idosos (as) está aumentando gradativamente. Estima-se que no ano de 2050 no Brasil haverá 73 idosos para cada 100 crianças em um universo de aproximadamente 215 milhões de habitantes. Outro fator que influencia para o envelhecimento da população é o aumento na expectativa de vida dos brasileiros que atualmente é de 72,78 anos e em 2050 poderá chegar a 81,29 anos.

Em relação aos dados censitários das diferentes regiões do Brasil, a partir de faixa etária, nos remetemos ao quadro que compara os dados dos Censos de 2006 e 2017 referente ao número de estabelecimentos agropecuários por classes de idade dos produtores.

Quadro 1: Número de estabelecimentos agropecuários por classes de idade do produtor
Valores percentuais do total geral

Local	Faixa Etária	Censo 2006	Censo 2017	Varição
Brasil	Menor de 25 anos	3,3	1,98	-1,32
	De 25 a menos de 35 anos	13,56	9,23	-4,33
	De 35 a menos de 45 anos	21,93	17,79	-4,14



	De 45 a menos de 55 anos	23,34	24,09	0,75
	De 55 a menos de 65 anos	20,35	23,35	3
	De 65 anos e mais	17,52	23,05	5,53
Norte	Menor de 25 anos	4,84	3,44	-1,4
	De 25 a menos de 35 anos	18,57	13,41	-5,16
	De 35 a menos de 45 anos	24,63	22,07	-2,56
	De 45 a menos de 55 anos	23,11	24,4	1,29
	De 55 a menos de 65 anos	17,23	20,48	3,25
	De 65 anos e mais	11,61	15,95	4,34
	Nordeste	Menor de 25 anos	4,18	2,29
De 25 a menos de 35 anos		15,36	10,55	-4,81
De 35 a menos de 45 anos		21,35	19,19	-2,16
De 45 a menos de 55 anos		20,97	23,2	2,23
De 55 a menos de 65 anos		19,65	21,4	1,75
De 65 anos e mais		18,5	23,14	4,64
Sudeste		Menor de 25 anos	1,8	1,17
	De 25 a menos de 35 anos	9,74	6,57	-3,17
	De 35 a menos de 45 anos	20,38	15,06	-5,32
	De 45 a menos de 55 anos	25,22	23,99	-1,23
	De 55 a menos de 65 anos	22,22	25,65	3,43
	De 65 anos e mais	20,64	26,6	5,96
	Sul	Menor de 25 anos	2,06	1,38
De 25 a menos de 35 anos		10,83	7,11	-3,72
De 35 a menos de 45 anos		23,11	15,17	-7,94
De 45 a menos de 55 anos		26,6	25,85	-0,75
De 55 a menos de 65 anos		21,69	26,74	5,05
De 65 anos e mais		15,7	23	7,3
Centro-Oeste		Menor de 25 anos	2,4	1,17
	De 25 a menos de 35 anos	11,85	6,06	-5,79
	De 35 a menos de 45 anos	23,21	15,4	-7,81
	De 45 a menos de 55 anos	26,27	25,49	-0,78
	De 55 a menos de 65 anos	20,77	26,47	5,7
	De 65 anos e mais	15,5	24,57	9,07
	Tocantins	Menor de 25 anos	3,02	1,31
De 25 a menos de 35 anos		12,9	6,83	-6,07
De 35 a menos de 45 anos		21,59	16,66	-4,93
De 45 a menos de 55 anos		24,27	25,14	0,87
De 55 a menos de 65 anos		21,38	25,62	4,24



	De 65 anos e mais	16,83	24,04	7,21
--	-------------------	-------	-------	------

Fonte: Tabela 765 - Censo Agropecuário IBGE 2006; Tabela 6790 – Censo Agropecuário IBGE 2017. Organização dos autores.

Os censos apresentam dados referentes a seis faixas etárias, que as chamaremos de seguinte maneira: faixa 1 - menor de 25 anos, faixa 2 - de 25 a menos de 35 anos, faixa 3 - de 35 a menos de 45 anos, faixa 4 - de 45 a menos de 55 anos, faixa 5 - de 55 a menos de 65 anos, faixa 6 - de 65 anos e mais.

Considerando os três conjuntos que apresentamos no quadro, Brasil, Grandes Regiões e Tocantins, nota-se que houve reduções percentuais nas faixas 1, 2 e 3 em todos os conjuntos. Em relação a faixa 4, nota-se um tímido aumento percentual em nível de Brasil, puxado pelas regiões Norte e Nordeste, que tiveram aumento, contrastando com as reduções das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Pode-se deduzir que nas regiões Norte e Nordeste o ritmo de envelhecimento é menor do que das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Nesta faixa, o estado do Tocantins tem índices semelhantes ao da região Norte.

Nas faixas 5 e 6, em grupos acima dos 55 anos, nota-se um crescimento geral no Brasil e em todas as grandes regiões. Cabe destaque a faixa 6, “acima dos 65 anos” que obteve o maior crescimento em todas as regiões.

Em termos gerais, a partir destes dados, pode-se observar que o perfil etário dos produtores rurais do Tocantins segue na mesma tendência da região Norte e do conjunto do Brasil, com redução nas faixas 1, 2 e 3 e aumento nos grupos 4, 5 e 6.

A partir destes dados observa-se que além do reconhecimento do envelhecimento da população rural, também implica em refletirmos acerca da sucessão rural, ou seja, na sobrevivência, expansão e continuidade da unidade familiar de produção ou de um contexto rural com atores sociais que configurem em seus projetos de vida nesse espaço. Essa decisão da família é permeada por fatores como percepção sobre o passado, as expectativas e obrigações futuras, além dos valores da organização familiar e comunitária. Além disso, deve ser observada há alguns anos e a pressão fundiária dos empreendimentos de agronegócio em diversos territórios no Brasil, inclusive no estado de Tocantins.

Considerações finais

Para além do cenário específico onde ser “velho(a) e “idoso(a) e como essa questão se insere no debate brasileiro, entende-se que elas também são parte constitutiva do atual estágio



de desenvolvimento social e econômico, isto é, capitalista, em nível global e o reconhecimento desses grupos sociais em meio a esse processo (BARCELLOS, 2014). Exemplo disso é o sentido dado à categoria juventude rural pelo Estado, como a questão demográfica do envelhecimento da população brasileira, seja nos contextos urbanos e rurais.

Desse modo, percebe-se que diante desde quadro de envelhecimento da população rural seja no Brasil, seja em Tocantins, além do debate sobre aposentadoria, à ausência de políticas públicas que tratem do tema da sucessão rural no Estado e que abordem a questão do envelhecimento junto às comunidades, desde cuidados psicológicos, na extensão rural em promover ações de planejamento e sucessão nas propriedades. Sobretudo, é evidente a necessidade de se ampliar estudos acadêmicos e por parte de outras instituições de pesquisa acerca dos temas do envelhecimento e idosos em Tocantins, para além de alguns estudos que já foram desenvolvidos sobre o tema em Palmas como em Bilac (2014).

Sob um espectro mais amplo, como no debate sobre sucessão rural, em relação aos grupos sociais que são reconhecidos ou denominam-se como juventude rural no qual a questão da continuidade da vida no rural recai, geralmente a esses grupos são associadas a ocorrência histórica da sua “migração do meio rural para as cidades”. Isto é, a questão de “ficar” ou “sair” do meio rural mobiliza múltiplas questões, inclusive em Tocantins, além da migração para o meio urbano, processo social que passou a ser analisado a partir de diferentes interpretações (CASTRO, 2005).

Que explicações podemos dar para este fenômeno? Como explicar que em termos do perfil dos produtores rurais no Brasil e no Tocantins haja uma redução nas faixas inferiores aos 45 anos e um aumento nas faixas superiores aos 45 anos? Essas são questões, dentre outras, que seguem abertas para serem trabalhadas de forma mais detalhada e aprofundada em próximos estudos que virão em seguida, além deste ensaio.

Referências

BARCELLOS, S. B. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil:** atores e fluxos políticos nesse processo social. 2014, 306f. Tese (Doutorado) – Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Programa de Pós-Graduação de Ciência Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro, 2014.

BILAC, D. B. N. **Envelhecimento e políticas compensatórias:** o benefício de prestação continuada no município de Palmas, Tocantins. 2014. 297 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.



CASTRO, E. G. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. 380f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

COWGILL, D. O. **Aging Around the World**. Belmont: Wadsworth, 1986.

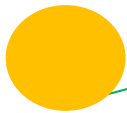
DOLL, J. O Campo Interdisciplinar da Gerontologia. In: PY, Ligia et al. (Org.). **Tempo de Envelhecer**. 2. ed. Holambra: Setembro, 2006. p. 77-96.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. (Org. F. Neiburg e L. Waizbort), Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds., 2006.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Resultados Preliminares. Disponível via internet em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/agricultura-e-pecuaria/9827-censo-agropecuaria.html?edicao=9828&t=sobre> Acesso: 18 nov. 2018.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Resultados Preliminares. Disponível via internet em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73093> Acesso: 18 nov. 2018.

IBGE. **Projeção de População 2018**. Disponível via internet em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 18 nov. 2018.



A POLÍTICA DOS AFETOS A PARTIR DO TRABALHO DE LUTO: INTENSIDADE E INCOMPLETUDE ANTE AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NO CAMPO NO SUL E SUDESTE DO PARÁ

THE POLICY OF AFFECTIONS FROM THE WORK OF MOURNING: INTENSITY AND INCOMPLETE AFFECTS IN RURAL VIOLENCE - SOUTH AND SOUTHEAST OF PARÁ

Maria Regina Ceo Andrade¹⁰⁹

RESUMO: Este trabalho constitui parte de uma pesquisa em andamento e toma por objeto a memória de pessoas que perderam familiares assassinados em meio à luta pela terra no sul e sudeste do estado do Pará. Amparados numa perspectiva teórica e metodológica interdisciplinar, através da pesquisa de campo antropológica, da psicanálise e de entrevistas narrativas, a pesquisa intenta problematizar a relação entre as emoções produzidas pelas perdas e a reelaboração de ações de resistência. A análise das narrativas até o momento possibilitou conhecer que as emoções, além de atravessarem o trabalho da memória no ato de lembrar e esquecer, tocando a trajetória política dos sujeitos em análise, estimulando a luta, por outro lado, e sob a mesma potência, não deixam de engendrar o aprofundamento do sofrimento psíquico, na medida em que faz o trabalho incompleto do luto se confundir com as vicissitudes das lutas no presente.

Palavras-chave: Amazônia. Memória. Luta pela Terra. Subjetividade. Política de Afetos.

ABSTRACT: This work is part of an ongoing research and takes as an object the memory of people who had relatives killed in the context of the struggle for land in the south and southeast of the state of Pará. Based on a theoretical and methodological interdisciplinary perspective, through anthropological field research, psychoanalysis and narrative interviews, the research attempts to problematize the relationship between the emotions produced by the losses of relatives killed and the re-elaboration of resistance actions. At the moment, the analysis of the narratives made it possible to know that emotions of mourning crosses the work of memory, in the act of remembering and forgetting, touching the political trajectory of the subjects in analysis, stimulating the struggle. However, and under the same power, these emotions do not fail in deepening the psychic suffering, insofar it makes the incomplete work of mourning be confused with the struggles in the present.

Keywords: Amazon. Memory. Land struggle. Subjectivity. Policy of affections.

1 Contexto histórico e social

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa em andamento que toma por objeto a memória de familiares de vítimas de assassinatos no campo sul e sudeste do Pará. Essa realidade preexiste aos tempos coevos, sendo um fenômeno histórico e social no estado do Pará, que leva a morte inúmeros camponeses e camponesas ao longo dos anos, como

¹⁰⁹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Marabá, Pará, Brasil. E-mail: reginaceo@unifesspa.edu.br



explicitam os dados da comissão pastoral da terra, segundo os quais no século XXI, de 2007 a 2017 foram assassinados no Brasil 390 pessoas em conflitos pela posse da terra¹¹⁰.

Tal região dispõe de aspectos históricos complexos, apresentando em seu bojo dinâmicas sociais que foram se estabelecendo à medida que os processos de territorialização aconteciam. Ao receber coletivos de pessoas de várias localidades do país, passou a ser palco de disputas pelo e no território. Esse processo deu-se especialmente com prática de violência e dominação de populações pobres em favorecimento de grupos com maior poder econômico. O cenário de mortes fez parte do cotidiano de pessoas nas formações de vilas e cidades que se erguiam junto ao processo de ocupação do território (VELHO, 2009).

Do mesmo modo os conflitos agrários no sul e sudeste do Pará foram gradativamente revelando uma disputa pelo território em diversas dimensões, algo expresso no aumento da capacidade de organização política dos movimentos camponeses que começaram a influenciar na dinâmica social, política e econômica da região: sindicalizando trabalhadores rurais, constituindo e ampliando ano após ano bases eleitorais que permitiriam lançamento de candidaturas aos pleitos locais; elevando o nível de consciência dos trabalhadores rurais no que tange a análise das contradições da realidade regional; usando intensamente a ocupação de áreas de latifúndio como instrumento para pressionar o Estado na efetivação de processos de reforma agrária; estabelecendo relação e parcerias com ONGs (organizações não governamentais) nacionais e internacionais que possibilitariam denúncias sobre os atentados à vida e direitos das populações pobres; conquistando áreas de assentamentos, inclusive com desapropriação de terras que estavam sob o controle de fortes grupos oligárquicos e até mesmo a posse de áreas sobre reservas minerais; etc. (HÉBETTE, 2004; PETIT, 2003). A luta surge então, como afirmou Pereira (2017, p.23), “espontânea e defensivamente como resistência dos posseiros à sua expulsão e expropriação”. Dessa maneira, a resistência configurou a luta política.

Assim, famílias camponesas afetadas pela violência no campo, ainda em meio ao luto e lideradas pelas mães, continuaram envolvidas direta ou indiretamente com a luta pela terra, ora por conta das próprias necessidades materiais da sobrevivência familiar, ora em decorrência do envolvimento político com as organizações e processos dos quais seus familiares assassinados eram lideranças, ora devido à busca por justiça em relação aos assassinatos. Os familiares, ao mesmo tempo em que lidam com o sofrimento de si mesmos e

¹¹⁰ Informações disponíveis no site da CPT nacional, disponível em: cptnacional.org.br, série “Conflitos no Campo”, 2017.



com a urgência de prover a família, em grande número de casos, as mulheres e seus filhos precisam ainda enfrentar-se com a situação de impunidade e com os riscos que surgem caso a família busque a apuração do crime (ALVES; BEZERRA, 2017; CAVALCANTI, 2004).

Dessa forma, urge compreender quais sentidos do luto e da luta se revelam através das memórias das pessoas envolvidas na problemática social exposta, atentando para o entrecruzamento tensionado nos territórios da memória, do esquecimento e da ação política nesta parte da Amazônia Oriental. Ao analisar narrativas dos familiares de pessoas assassinadas, com ênfase em suas experiências pessoais e junto às organizações sociais e políticas das quais elas participaram após o morticínio de entes queridos, a pesquisa testemunha os efeitos do trauma sobre suas subjetividades, e, por conseguinte, sobre a ambiente coletivo das lutas.

2 Aspectos conceituais e metodológicos: a psicanálise e antropologia diante do “estrangeiro”

Amparados numa perspectiva metodológica interdisciplinar, valorizando mais detidamente a pesquisa de campo antropológica, a psicanálise e a compreensão do contexto histórico local, a pesquisa intenta problematizar a relação entre as emoções produzidas pela perda e a reelaboração de ações de resistência, fecundando, vis-à-vis, afetos, cultura, sociedade, entendidos umbilicalmente a processos de subjetivação anotados no cotidiano de famílias que integram os movimentos sociais.

O saber psicanalítico remete a uma teoria do sujeito constituído a partir do inconsciente. Esta noção pressupõe um sujeito que estranha a si mesmo, à medida que não tem domínio desse estrangeiro que o habita em si. Dessa forma, no espaço de encontro analítico definido na técnica psicanalítica, o analista trabalha de forma a mediar o confronto do analisando consigo mesmo por meio da linguagem. Este fazer do analista, se seguir puramente os esquemas conceituais estabelecidos previamente pelas disciplinas da tradição psicológica, deixa de contemplar a abertura a este outro analisando, que, por sua vez, é um forasteiro de si mesmo. O encontro desses “diferentes outros” no espaço da clínica psicológica permite a produção de conhecimentos e contestam a noção de ciência que submete “[...] qualquer noção de experiência em nome do Princípio da Razão, onde nada é sem que esteja inserido em tramas de sentidos previamente determinados” (SOUZA, 2015, p. 121). Tal reflexão toma como embate o lugar de analista frente ao outro, que, ao mesmo



tempo em que é orientado por um arcabouço teórico anterior que lhe permite interpretações e análises, ele também é tomado de um estranhamento de si e de seus conhecimentos ao se defrontar com o analisando. Tal experiência pode ser observada na pesquisa de campo antropológica.

Para Silveira (2007) o encontro intersubjetivo entre pesquisador e pesquisado são possíveis por uma relação dialógica em que o mundo cultural destes sujeitos se toca pela via da comunicação e da abertura frente ao outro. Assim, o autor problematiza a noção de informante, em virtude do caráter abrangente de sentidos desta categoria, situando-o como sujeito que, ao interpretar a si e ao outro, é parte ativa na produção do conhecimento, colaborando para o redimensionamento teórico e conceitual nas ciências humanas e para o alargamento do alcance metodológico dos antropólogos em suas pesquisas de campo. Assim, o autor reafirma a relação dialógica entre pesquisador e informante como caminho para o conhecimento intercultural.

As reflexões acerca da pesquisa etnográfica e o espaço da clínica psicanalítica acumulam semelhanças, seja na ordem da cultura como o estranho e/ou familiar, no caso da antropologia, seja na ordem do psiquismo, onde o inconsciente se caracteriza por ser um terreno não reconhecido, que irrompe em estranha presença no sujeito e na sociedade. Dessa forma, o estudo da memória através de uma etnografia das emoções, pressupõe originalmente estar em um movimento de aproximação e distanciamento em relação ao objeto de estudo. Barbieri & Sarti (2011), recorrendo a Lévi-Strauss, enfatizaram a relação entre pesquisador e pesquisado, e, a dinâmica que se estabelece a partir do constante vaivém – aproximação intersubjetiva e afastamento em relação ao objeto de estudo – que a pesquisa etnográfica produz. Por ser uma metodologia que compreende o encontro de singularidades, em que pesquisador e objeto são sujeitos em interação na produção do saber, os autores sugerem articulações epistemológicas em meio a psicanálise e a pesquisa etnográfica, em virtude da similaridade entre o trabalho intersubjetivo realizado entre os sujeitos no contexto analítico, psicanalista e analisando, e entre os sujeitos no campo de investigação científica, pesquisador e pesquisado.

3 Categorias em análise

3.1 Memória



Seja qual for o contexto de investigação científica da memória, estará sempre relacionado ao conjunto das dinâmicas socioculturais, visto que implica em exercícios da comunicação social, uma vez que a memória: “[...] se caracteriza antes de tudo pela sua função social, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento [...]” (LE GOFF, 2005, p. 421). Deste modo a memória, seja ela oral ou escrita, incide em um ponto de contato importante entre as linguagens e a vida social.

No campo sociológico parece fundamental a contribuição de Maurice Halbwachs (1877-1945) para os estudos da memória. Sociólogo francês assassinado pelos nazistas, alargou análises das questões da vida social, privilegiando temas próximos a psicologia social, como o suicídio e a vida cotidiana. Para o autor, nossas lembranças são coletivas como uma causalidade direta da vida social. Nas palavras do autor em obra póstuma intitulada como "Memória coletiva", publicada originalmente em 1950, nós: "[...] temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 1990, p. 26). Desse modo, nós não só participamos da formação da memória de nossos pares, como acionamos o outro em seu próprio lembrar, dada nossa vida social. Para ele as experiências individuais, muitas vezes tratadas como da ordem do “mental”, teriam uma direta relação com as construções sociais.

Discorrer sobre tempo e memória nos remete também aos estudos de Henri Bergson (1859 – 1941). Seus escritos situam-se no campo da metafísica e seu aporte teórico sobre a memória mais difundido ocorreu na obra intitulada “Matéria e Memória” de 1896. As discussões sobre a vida e a matéria em Bergson perfazem um conceito de tempo no qual o tempo presente é constituído pelo envolvimento do corpo – matéria – enredado com o movimento da vida. O tempo passado, materializado no presente pela ação da percepção em um mecanismo corporal involuntário e inconsciente, é acionado pela percepção de estímulos familiares ou reconhecido como imagens no espaço.

Em Walter Benjamin (2012), a memória social é um atributo do presente que revela constantemente o passado. A concepção de memória em Benjamin compreende o tempo como uma sucessão de vários tempos, entre passado e presente em direção ao futuro, disposto em uma lógica não cronológica (KHEL, 2004). Seria possível compreender também, conforme Benjamin, que na modernidade o excesso de atenção consciente voltada ao agora, acarreta o empobrecimento da memória.



Em análise contemporânea, Jeanne Marie Gagnebin (2009) compreende que o trabalho da memória remete a uma condição de presença e ausência do objeto¹¹¹, em que o presente remete ao passado esvaecido, tornando-o dessa forma, presente, mesmo com a ausência do objeto a que ele esteja referenciado. De tal modo a autora empreendeu reflexões sobre o conceito de “rastros” na tradição filosófica e psicológica, ao ponderar acerca da memória. Tal conceito também é intrínseco aos estudos da escrita e das linguagens, visto que o rastro sinaliza algo como “[...] uma ausência dupla: da palavra pronunciada (do fonema) e da presença do objeto real que ele significa” (Idem, *Ibidem*, p. 44). Tais reflexões nos dão pistas sobre como aproximar os pressupostos psicanalíticos, anteriormente discutidos, ao encontro do estudo da memória social.

Aproveitando as contribuições de Gagnebin, podemos afirmar que a história de colonização do país deixou rastros vinculados às práticas de violência na contemporaneidade. O Brasil, um país colonizado pela violência, não empreendeu no presente novas formas de relações sociais: trabalho humano em condições análogas a vida de escravidão; genocídio de povos indígenas; massacres de camponeses na disputa do território; matança de jovens e adolescentes; violência contra a mulher, dentre muitas outras práticas violentas da atualidade. Assim, a memória social tem a violência presente em sua historicidade.

3.2 Luto: dor e continuidade da luta

Sendo o objeto dessa pesquisa a memória de pessoas que perderam familiares por assassinato na luta pela terra, torna-se fundamental neste trabalho discutir conceitualmente a categoria “luto”. O luto, na psicanálise, corresponde a um trabalho psíquico para superação da perda do objeto, no caso em questão trata-se da perda de um ente querido. O trabalho do luto compreende uma vivência de profunda angústia, com duração de tempo variada, até que ocorra sua superação. Significa que o ego está novamente disposto a investir energia em outras relações objetivas (RIVERA, 2012).

Na simbologia, enlutar-se refere uma diversidade de práticas, desde a vestimenta que caracteriza o estado de luto, assumindo cores variadas de acordo as referências culturais, a outras formas de expressão, como o corte de cabelo, a prática do silêncio, dentre outros, como prenúncio do “[...] desejo de identificação com o morto, aproximação ao mundo dos mortos [...]” (LURKER, 2003, p. 402), onde o trabalho do luto revelaria, do ponto de vista

¹¹¹ Referem-se as relações fantasísticas do sujeito com o mundo externo.



psicanalítico, um morrer do ser junto a morte do objeto amado. Para tanto, o *luto* corresponde a expressão de um estado de ser que confronta as dores emocionais adjacentes a perda do ente querido, a continuidade da própria existência conformando uma condição de contemplação da vida e do mundo em face do esvaziamento de sentido proporcionado pelo rompimento afetivo. Seja qual for a ênfase semântica do termo, o *luto* refere processos de rompimento e de continuidade que remete a noção de elaboração (FREUD, [1917-1915] 2006; KHEL, 2004; GAGNEBIN, 2009).

Lutar implica em força aplicada a atividade; *enlutar* corresponde a um trabalho igualmente intenso. O repouso do corpo no *luto*, caracterizado pela recusa temporal ao cotidiano, revela uma intensa ambivalência afetiva e social – do sujeito com ele mesmo, do sujeito em relação ao meio social. Nesse sentido o termo luto parece conferir alguma relação com *luta*, dado o caráter antitético inerente aos dois processos.

O estudo antropológico do luto amplia as análises do fenômeno para além de um processo unilateral e interno do sujeito. Subsidiaria condições para uma leitura histórica e social das mudanças na relação da sociedade com a morte e com o morrer. Faz parte de tal processo de mudança o engenho do modo de produção capitalista, que, ao se consolidar na sociedade europeia, impulsionou cada vez mais a dissolução das vivências sociais e comunitárias de conflitos, centralizando-as no interior dos indivíduos, como no caso do luto. Koury (2002) estudou especialmente como a variável coesão social afeta os níveis de sofrimento de uma sociedade, como por exemplo o crescente aumento da incidência de ansiedade e insegurança da população brasileira no século XX, dado o esvaziamento de sentido da vida coletiva na modernidade.

Trazendo a questão do luto ao contexto da violência no campo, camponeses e camponesas, ao terem familiares assassinados em decorrência da militância em prol de direitos, ao mesmo tempo em que lidam com a experiência da morte da pessoa com a qual estabeleciam um investimento afetivo, lidam também com a continuidade da vida dos demais familiares. Assim, famílias lideradas pelas mães se veem diante de uma nova realidade para prover a sustentabilidade material da família e lidar com a dor provocada pela violência e pela falta, além da exaustiva busca de efetivação da justiça e direitos mais amplos (CAVALCANTI, 2004; PEREIRA, 2017).

De tal modo, algumas famílias camponesas passaram a vivenciar momentos de tragédia continuada após a morte de seus familiares, aparentemente algumas delas se reergueram em meio a dor, não se distanciando das circunstâncias que envolveram as mortes,



externalizando modos de ser que parecem se confrontar com a vivência do luto. Tal realidade evidencia posições diferentes e aquiescentes de uma política de afetos a partir do trabalho de luto, delineando um campo político, que em nossa análise, é tributário de conhecimento sobre como as emoções são parte desse campo político. No caso em questão, as emoções são o território fértil dos afetos que dão seguimento à vida.

4 Narrativas de familiares de camponeses assassinatos na luta pela terra

Uma das narradoras da pesquisa é Luzia Canuto¹¹². Ela é filha do sindicalista João Canuto, assassinado em 1985 e irmã de José e Paulo Canuto, também assassinados em 1990 na cidade de Rio Maria no sul do Pará. A vida da narradora, ao lado da mãe Geraldina Canuto, falecida no ano de 2010, e ao lado dos irmãos, foi abraçada em conformidade com três campos fundamentais: o trabalho, a luta por justiça e a reelaboração do sofrimento emocional, sem nunca calar a voz em prol de direitos, como mostra a continuidade das ações políticas da família após o assassinato do pai. Luzia se reergueu inúmeras vezes diante do sofrimento, tendo chegado ao estado de adoecimento profundo da depressão, tratada por profissionais de saúde na cidade de Belém – PA.

Luzia mantém bom vínculo afetivo com a vida, apresenta lucidez em suas análises, faz planos que a vinculam a “estar viva”, assim como sabe o valor de cada sorriso, de cada conquista e de cada tristeza. Vez ou outra a saudade a remete a uma “falta da presença”¹¹³ dos pais, dos irmãos falecidos, momento que recorre ao universo simbólico, através de visitas ao cemitério onde estão os familiares, para se conectar aos entes queridos. Essa memória da presença dos que se foram, também é acessada através da manutenção da casa onde viveu dona Geraldina, espaço que a família preserva amorosamente, segundo Luzia. Assim, as análises preliminares da pesquisa de campo com a narradora, revelam nuances de como se dá o entrecruzamento do trabalho da memória aos afetos do luto e da militância pelos direitos humanos.

¹¹² As narrativas dos informantes foram nomeadas. Tal decisão foi constituída a partir da aceitação dos entrevistados em revelar suas identidades. O processo levou em consideração o desejo dos narradores em revelarem suas histórias e de seus familiares, dentre outros aspectos que respaldam a pesquisa, como termos de autorização para publicação. Importante ressaltar que um dos objetivos da pesquisa é problematizar como ocorre o enfrentamento a violência por conflitos agrários na região sul e sudeste paraense, sendo relevantes os casos emblemáticos ocorridos, que são de conhecimento público.

¹¹³ Informação Verbal fornecida pela narradora. Rio Maria, novembro de 2017.



Elaborar o luto e voltar à luta seria também o desafio dos sobreviventes Maria Joel e seus filhos, que, a partir da morte de José Dutra da Costa, o Dezinho, sindicalista assassinado no ano 2000, se envolveram completamente com a organização sindical e com as ações de ocupação de terras improdutivas em Rondon do Pará. Mesmo sendo ameaçada de morte e sendo escoltada diuturnamente por segurança policial, Maria Joel, viúva de Dezinho, ao dar continuidade à luta do marido, foi candidata a prefeita da cidade em que o companheiro fora assassinado, se tornando, mais tarde, presidente da Federação Estadual dos Trabalhadores na Agricultura na Regional Sudeste do Pará (ALVES; BEZERRA, 2017).

O contexto de ameaças e riscos moldou a dinâmica do cotidiano da família, em que o sentido primordial da luta pela terra é coletivo: ver os frutos do trabalho iniciado por Dezinho. Nesse aspecto, para Maria Joel, não deixar morrer a luta pela terra é não deixar morrer a memória de Dezinho. Ao mesmo tempo, o arraigado sofrimento causado pela falta do companheiro e pela impunidade do crime é aliviado pela fé em Deus, única causalidade de repouso da dor e confiança em um futuro melhor.

Outro narrador da pesquisa é Edinaldo Campos Lima, sobrevivente da chacina de morada nova, ocorrida no município de Marabá no ano de 2001¹¹⁴. O fato levou ao assassinato seu pai José Pinheiro Lima, sua mãe Cleonice Campos Lima e seu irmão Samuel Campos Lima. Edinaldo afirma ter o desejo de realizar um encontro das vítimas sobreviventes da violência no campo, com uma única finalidade: apresentar ao Estado a real condição de vida destas pessoas no percurso hodierno. Segundo ele, todas as famílias sofrem pela impunidade, pela inexistência de indenização, pelo sofrimento psíquico, pela ausência de amparo do governo no quesito reparação. O narrador afirma ter passado pelo que ele considera a pior dor que um ser humano pode vivenciar: perder os pais pela violência extrema do assassinato. Hoje sua maior dor é não ter reparado a memória de seus pais, trabalhadores rurais pobres, religiosos que guardaram o sonho de reforma agrária para o bem comum. O narrador assume que seu pai lhe confiou essa missão de zelar por justiça caso o infortúnio das ameaças de morte se concretizasse. Esse desassossego lhe aflige como um compromisso descumprido com a memória de seu pai.

5 Considerações finais

¹¹⁴ Entrevista realizada em agosto de 2018.



Os sentidos do luto e da luta, para os familiares de camponeses assassinados, parecem apontar para questões que tangem a luta por justiça, a reelaboração do sofrimento emocional e a continuidade das ações políticas dos familiares mortos. Em muitos contextos, a organização da vida familiar dos narradores é prenotada a vida política.

A cada novo assassinato por conflitos no campo, a memória dos “enlutados” é atualizada em maior sofrimento. Assim, o sofrimento psíquico dos pesquisados é retroalimentado pelas mesmas condições que geraram as mortes de seus familiares: a manutenção da violência que não cessa de acontecer.

As análises preliminares da pesquisa também referem a continuidade da luta pela terra como uma forma de preservar a memória do familiar assassinado. Dessa forma, lutar por justiça social aparece como um compromisso com a memória dos entes mortos. A luta por justiça também se relaciona a busca de romper com a situação de impunidade em relação aos processos de assassinatos pelos conflitos agrários no sul e sudeste do Pará.

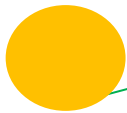
Todos os narradores pesquisados seguiram em espaços de atuação política, permeando uma política de afetos fecundada por medos, riscos, dores, coragem, indignação, tristeza, dentre outras variáveis que compõe a perda por assassinato em circunstâncias da violência no campo.

Dessa forma, o trabalho da memória é atravessado pelo movimento do luto e da luta, em um território onde as emoções engendram o lembrar e o esquecer, assim como os afetos ligados ao sofrimento emocional norteiam as tramas da vida no presente. O sentido primordial da luta aparece como ideal de justiça e busca de direitos coletivos, galgados paralelamente a necessidade de sobrevivência, que atua como empreendedora de forças, aparecendo, assim, outro sentido primordial da vida: o trabalho.

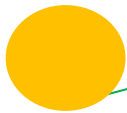
A pesquisa de campo em andamento, até o momento, possibilitou conhecer que as emoções, além de atravessarem o trabalho da memória, tocando a trajetória política dos sujeitos em análise, estimulando a luta, por outro lado, e sob a mesma potência, não deixam de produzir o aprofundamento do sofrimento psíquico, na medida em que faz o trabalho do luto se confundir com as vicissitudes das lutas no presente. A potência acena para uma política dos afetos que escapa às tentativas de racionalizar o enfretoamento político.

Referências

ALVES, M. N.; BEZERRA, R. L. Luta pela Terra: participação e invisibilidade feminina no sudeste do Pará. In: SILVA, I. S.; ALVES, A. M. N.; PEREIRA, A. R.; POSSAS, H. M.;



- SILVA, J. S. (Orgs). **Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental**. Belém: Paka-Tatu, 2017. p. 47-70.
- BARBIERI, N.; SARTI, C. A. Psicanálise e antropologia: diálogos possíveis. **Revista latino americana de psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2011.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: GAGNEBIN, J. M.; ROUANET, S. P. (Orgs.) **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 241-252.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Martins Fontes. São Paulo, 1999.
- CAVALCANTI, K. **Viúvas da terra, morte e impunidade nos rincões do Brasil**. São Paulo: Planeta, (2004).
- FREUD, S. (1917[1915]). Luto e melancolia. n: S. Freud, **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 245-263.
- FREIRE, Milena. **Isolamento e sociabilidade no trabalho de luto**. Edufrn. São Paulo, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. Editora vértice, São Paulo: 1990.
- HÉBETTE, J. **Cruzando Fronteira, 30 anos de estudo de campesinato na Amazônia**. V. II, Belém: UFPA, 2004.
- KHEL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. Editora Boitempo, 2009.
- KOURY, M. G. P. Sofrimento íntimo: individualismo e luto no Brasil contemporâneo. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção/Grupo de Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Emoção**. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 77-87, 2002.
- KOURY, M. G. P. O luto no Brasil no final do século XX. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p.593-612, 2014.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2005.
- LURKER, M. **Dicionário de Simbologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PEREIRA, A.R. A participação das mulheres trabalhadoras rurais na luta pela terra no sul e sudeste do Pará. In: SILVA, I. S.; ALVES, A. M. N.; PEREIRA, A. R.; POSSAS, H. M.; SILVA, J. S. (Orgs.). **Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental**. Belém: Paka-Tatu, p. 23-45, 2017.
- PETIT, P. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará após 1964**. Belém: Ed. Paka-tatu, 2003.
- RIVERA, T. Entre dor e deleite, Luto e melancolia. Resenha de Freud, S.; Kehl, M. R.; Peres, U. T.; Carone, M.C. **Crítica**. São Paulo, P. 231-237, 2012.
- SILVEIRA, F. L. A. A poética do cotidiano missionário: etnografia e reflexão sobre si mesmo. Compartilhando imagens e emoções com os contadores de causos nas Missões Gaúchas. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 13-29, 2007.
- SOUZA, M. R. **Experiência do Outro, estranhamento de si**. Dimensões da alteridade em antropologia e psicanálise. Editora da universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.



VELHO, O. G. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, O. G. **Frentes de expansão e estrutura agrária, estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas Sociais, 2009.



**ESTUDO DA REALIDADE SOCIOPRODUTIVA DA POPULAÇÃO INDÍGENA
TEMBÉ, DA TERRA INDÍGENA DO ALTO RIO GUAMÁ, NORDESTE PARAENSE**

**STUDY OF SOCIOPRODUTIVA REALITY OF THE POPULATION INDÍGENA
TEMBÉ, OF THE INDIGENOUS LAND OF THE HIGH RIO GUAMÁ,
NORTHEASTERN PARÁ**

Mairon de Sousa Furtado¹¹⁵
Maria Goreth Soares Teles¹¹⁶
Edileuza Amoras Pilette¹¹⁷

RESUMO: Os povos indígenas da Amazônia vêm passando pelo processo de aculturação à medida que estreitam as relações com populações não indígenas, com isso transformações ocorrem nas suas atividades produtivas. O objetivo do trabalho é compreender a realidade socioprodutiva da população indígena Tembé. Para a compreensão do contexto Tembé foram feitos estudos de cunho históricos bibliográficos da agricultura e suas implicações, tentou-se fazer uma discussão atrelando os povos indígenas à questão agrária e, por fim, foi abordado à temática Tembé e sua relação com a sociedade capitalista. A metodologia fundamentou-se em pesquisa participante, com aplicação de questionário, auxílio de gravador de áudio, prancheta, caderno e caneta, máquina fotográfica e observação *in loco*. Como resultado, tem-se que ao adentrar na realidade indígena, o homem contemporâneo provocou transformações no modo de vida dos indígenas Tembé.

Palavras-chave: Capitalismo. Camponato Indígena. Realidade Produtiva.

ABSTRACT: The indigenous peoples of the Amazon comes through the process of acculturation as narrow relations with non-indigenous populations, with that transformation occur in their productive activities. The objective of this work is to understand the socio-productive Tembé indigenous population. To the understanding of indigenous context Tembé were made historical bibliographic studies the history of agriculture and its implications, tried to make a discussion linking the indigenous peoples the agrarian question and finally was approached the subject Tembé and your relationship with the capitalist society. The methodology is based on participant survey with questionnaires, support of audio recorder, Clipboard, pen and notebook, camera and on-site observation. As a result, you have to enter on indigenous reality, modern humans led to transformations in the lives of Tembé Indians.

Keywords: Capitalism. Indigenous Peasantry. Productive Reality.

1 Introdução

O atual estágio em que se encontram os grupos humanos reflete o processo histórico por qual passaram. O homem manejou a natureza em prol de sua sobrevivência o que permitiu a reprodução do seu modo de vida. Porém, enquanto as inovações tecnológicas estavam ocorrendo, ferramentas e técnicas foram sendo integradas às atividades de autoconsumo dos

¹¹⁵ Instituto Federal do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: mairon.s.furtado@gmail.com

¹¹⁶ Instituto Federal do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: goreth.flor.teles@gmail.com

¹¹⁷ Instituto Federal do Pará (IFPA), Bragança, Pará, Brasil. E-mail: edileuzapilletti@bol.com.br



povos camponeses, fator que tem alterado a relação de respeito e o sentido de pertencimento do homem com o seu meio.

Atualmente, os povos que ainda mantem um modo de vida tradicional, uma relação homem/natureza de reprodução conjunta, são populações camponesas, onde se insere os povos indígenas. São povos que resistem à modernização do campo brasileiro, o que têm contribuído, decisivamente, para a manutenção do seu modo de vida, de sua cultura.

Porém, povos indígenas na Amazônia, vêm passando pelo processo de aculturação. Indígenas, como os da etnia Tembé Tenetehara da Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), do Nordeste Paraense, por exemplo, enquanto têm estreitado, cada vez mais, as relações com populações não indígenas (proprietários rurais, sociedade urbana e outros), relações capitalistas têm emergido deste contexto. Isto tem colaborado para o desenvolvimento de atividades no ambiente indígena com perspectiva capitalista.

Enquanto as atividades capitalistas preconizam o lucro, a introdução desse sistema na realidade indígena Tembé tem efetivado transformações negativas nas atividades produtivas, principalmente na agricultura, um dos principais meios de reprodução dos povos indígenas da TIARG, do Nordeste paraense, desenvolvido há gerações.

Diante do exposto, este trabalho objetiva compreender a realidade socioprodutiva da população indígena Tembé Tenetehara da TIARG, do Nordeste paraense. Seguido dos objetivos específicos, quais sejam: pesquisa-ação, em que foram realizadas aplicação de questionário aos indígenas e registro fotográfico das atividades que desenvolvem atualmente.

A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa participante, onde foi empregado questionário aberto, com auxílio de gravador de áudio, prancheta, caderno e caneta para anotações, e máquina fotográfica para registro de atividades produtivas e dos ambientes de trabalho e observação.

2 Agricultura capitalista: contexto histórico e suas implicações

A prática da agricultura condicionou a manutenção e reprodução das sociedades históricas. As primeiras atividades agrícolas realizadas permitiram que povos se apropriassem de uma diversidade de conhecimentos que diziam respeito às plantas cultivadas e a fatores ambientais como o solo, clima, estações do ano e dentre muitos outros.

Com a apropriação dos conhecimentos agrícolas, os agricultores puderam modificar os sistemas de produção ao longo da história, em que, no contexto da primeira e segunda



revolução agrícola, os trabalhadores do campo desenvolviam técnicas e ferramentas para melhorar suas atividades nos campos de cultivo.

Nesse sentido, no contexto da agricultura “procuravam melhorar as práticas correntes. Isto implicou num processo histórico de acúmulo de conhecimentos, em que a tecnologia agrícola evoluiu sempre no sentido de procurar diminuir as restrições do meio ambiente e de necessidade de trabalho” (ASSIS, 2002, p. 5-6).

A agricultura, com isso, ganhava nova forma à medida que se desenvolviam os outros sistemas de produção. A passagem de uma agricultura itinerante para a permanente, contexto em que foram desenvolvidas novas técnicas de produção (sistemas bienal, trienal e *Norfolk*, consecutivamente) associado a uma série de outras inovações, possibilitou significativos aumentos de produtividade no ramo da agricultura.

Neste sentido, enquanto as inovações agrícolas, até meados da Segunda revolução Agrícola, eram baseadas na rotação de culturas e a integração da produção vegetal e animal, desse momento em diante um novo pensar acerca da agricultura passou a se estabelecer e, com isso, a ideia de que as limitações impostas pela natureza são facilmente superáveis a partir de conhecimentos e tecnologias, em que eram desconsideradas as leis da natureza.

Nessa perspectiva, destaca-se que

a agricultura foi modernizando-se, utilizando cada vez mais maquinários e diminuindo o número de pessoas envolvidas na produção. Surgiram os agrotóxicos, muitos tão eficazes quanto poluentes. Então iniciou-se o uso indiscriminado destes produtos, até que pesquisadores ambientalistas começaram a se questionar sobre os impactos ao meio ambiente e aos humanos (RODRIGUES, 2011, p. 15).

A II Revolução Agrícola foi a condicionante para expansão de processos e técnicas que se encontravam em amplo desenvolvimento, como: a mecanização agrícola, adubação química e o melhoramento genético. Este processo atinge seu ápice com o advento da “Revolução Verde”, a qual apresenta a continuidade do processo histórico de desenvolvimento das tecnologias agrícolas, momento histórico que trouxe diversos problemas ambientais e sociais.

No contexto ambiental, Yamamoto afirma que as tecnologias da revolução verde levaram:

a simplificação extrema do agroecossistema através da generalização da prática da monocultura como elemento fundamental do manejo moderno [...]. Cria-se, desta forma, um ciclo de interdependência entre a lógica de produção especializada ao uso de insumos: a busca crescente da alta produtividade leva ao melhoramento genético direcionado para características adequadas ao sistema de produção mecanizado e a



resposta à adubação química [...]. O uso crescente de adubos químicos leva ao desequilíbrio nutricional da planta causando doenças e suscetibilidade ao ataque de pragas (IAMAMOTO, 2005, p. 25).

Outro ambiente sobre o qual as consequências da agricultura capitalista têm recaído é o das comunidades tradicionais. À medida que essa “nova forma de fazer agricultura” é introduzida no meio rural, onde residem populações tradicionais, como indígenas, quilombolas e camponesas em geral, o seu modo de vida é desestruturado. Ou seja, à medida que são expulsos de suas terras, estas são utilizadas pelas empresas do agronegócio, em que os camponeses que continuam nela, são transformados em trabalhadores assalariados, onde seus saberes tradicionais têm pouca utilidade, o que contribui para o processo de aculturação.

3 Povos Indígenas e Questão Agrária

As estratégias de apropriação das terras brasileiras pelo capital têm acontecido desde o momento que os europeus aportaram em território nacional. A forma como tem sido feita esta apropriação tem contribuído, em demorado, para a existência de problemas de apropriação, posse e uso da terra, resultando na concentração fundiária, em detrimento dos povos camponeses, dentre estes, os indígenas.

A categoria camponato, por outro lado, tem buscado estratégias para criar e recriar seu modo de vida dentro do modo de produção capitalista. Paralelo ao desenvolvimento capitalista no campo, onde se estabelecem relações de trabalho assalariado, dar-se brechas para que o camponato possa criar relações não capitalistas, a partir de formas de produção de cunho familiar.

Com destaque para os povos da floresta, (em específico os povos indígenas, objeto de estudo desta pesquisa), apresenta um modo de vida, em que são desenvolvidas estratégias que tem contribuído para a reprodução dos grupos indígenas. São estratégias que tem íntima relação com a “Terra”, a qual adquire um sentido único para a população indígena.

Partindo desse pressuposto,

a relação do indígena com a terra não assume um caráter mercadológico, como no agronegócio. Diferentemente, os indígenas possuem uma relação intrínseca com a terra, sendo a terra também, o suporte da vida social diretamente ligada as suas crenças e conhecimentos, um recurso não apenas natural, mas sociocultural (PAULA, 2014, p. 286).



O local de morada para os povos indígenas vai muito além do que um simples espaço geográfico. Para eles está diretamente relacionado às crenças e tradições, e mais, o índio mantém com esta uma relação visceral, auto imaginando-se como parte integrante e indissociável da terra onde habita. Já para os não indígenas, a terra assume o caráter mercadológico, tendo como função o fornecimento de matéria prima para as empresas do agronegócio e outras.

O contexto histórico/social das populações camponesas no Brasil é marcado pela introdução e desenvolvimento do sistema capitalista no campo brasileiro. Além do fator terra, a que está trelado a monopolização do capital pelos empresários rurais, os povos do campo tiveram os seus modos de vida alterados e nos dias atuais são percebidos poucos resquícios do que era o índio tradicional, como há 500 anos.

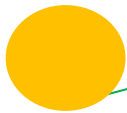
Pereira destaca, neste sentido, que,

Os povos indígenas do Brasil passaram por uma série de transformações durante a história, principalmente nos últimos 500 anos. Se outrora, estes povos apresentavam uma grande diversidade de costumes, ritos, crenças e hábitos que se espalhavam por todo o continente americano, hoje as comunidades que preservam tal modo de vida estão restritas a pequenos territórios e já muitas em processo de aculturação devido à pressão exercida pela sociedade pós-moderna (PEREIRA *et al.*, 2016, p. 175).

O que se verifica nesse contexto é que, concomitante a concentração de riquezas pelos agentes capitalistas, os mesmos também expulsavam os índios de suas terras, o que contribuía para a emergência de grandes revoltas por parte dessas populações. O contraponto da expansão capitalista nas terras brasileiras, foi que os intensos embates dos indígenas contra os latifundiários e o Estado foram sendo travados, proporcionalmente, a quantidade de invasões efetuadas nos territórios indígenas.

Os conflitos que perduram atualmente no campo brasileiro ainda envolvem, em grande medida, o desejo de posse das terras brasileiras, o que tem desencadeado intensos conflitos em torno da luta pela posse da terra. É um processo que cada vez mais tem ganhado forças com a emergência dos movimentos sociais, em que se inserem, nestes movimentos, a luta dos trabalhadores rurais sem terra e os vários movimentos indígenas pela posse e demarcação de seus territórios.

No caso particular dos povos indígenas, os mesmos não fogem ao processo de expropriação territorial. Sempre estiveram envolvidos com essa problemática, em que o acesso a terra passou a ser dificultado a partir da invasão europeia e, com isso, toda uma



aos trabalhos que desenvolvem para reprodução dos grupos familiares. Situação que se verifica também no caso dos Tembé da TIARG. Neste sentido, esses sujeitos

foram alvo de constantes perseguições, abusos e explorações a partir da segunda metade do século XIX até meados do século XX, frutos da política indigenista “civilizatória” e de ações governamentais que incentivavam a exploração da terra e dos recursos naturais e visavam à integração nacional da Amazônia, através, principalmente, da colonização agrícola e da pecuária extensiva, alavancadas por incentivos fiscais (VALENTE, 2017, p. 38).

Este fato reflete no contexto atual dos indígenas Tembé, em que a criação de estradas tem facilitado e aumentado o número de invasões, situação que tem contribuído para a introdução da cultura urbana na realidade indígena. Os índios da TIARG têm sofrido grande influência dos costumes da sociedade urbana que circunda as aldeias do Guamá.

À medida que a cultura urbana tem adentrado nas aldeias Tembé, muito tem influenciado a cultura indígena,

Devido à proximidade entre a cidade de Capitão Poço e as aldeias do Guamá, estas se tornaram mais vulneráveis e acabaram por sofrer maiores influências culturais de centros urbanos [...]. [...] as influências sofridas pelas aldeias do Guamá impactaram de forma marcante suas características culturais, incluindo a prática de rituais, como a pintura corporal e a realização de festas tradicionais, bem como o domínio da língua Tembé, praticamente nulo entre os indígenas do Guamá (VALENTE, 2017, p. 41).

Tamanha é a magnitude dessas modificações, ou seja, da assimilação da cultura urbana pelos indígenas, que aos poucos as características identitárias do povo Tembé estão deixando de ser percebidas, fato que os têm levado, paulatinamente, a apresentar características da sociedade “civilizada”, situação que cada vez mais se intensifica com as ações de empresários do agronegócio/fazendeiros e a sociedade civilizada.

A ação dos fazendeiros que ocupam atualmente a área [...] é uma das inúmeras formas de violência enfrentadas historicamente pelos Tembé *Tenetehara*, tanto no que se refere à atuação do Estado brasileiro, quanto na “convivência” com os não indígenas que, de longa data, invadiram e ocuparam o território tradicional (FERNANDES, 2018, p. 5).

Aqui se verifica uma demonstração do quanto tem sido prejudicial o contato estabelecido entre indígenas e não indígenas. À medida que é estreitada essa relação intercultural, o modo de vida indígena tem sofrido modificações em termos sócio territoriais. Neste sentido, significa dizer que, com o aumento das fazendas, ocorre, conseqüentemente, redução das terras indígenas.



Como reflexo disso, os indígenas que habitam estes territórios, são levados a trabalhar nas propriedades rurais em expansão, ou seja, “grande parte das famílias sobrevive em condições precárias pela falta de terras para o plantio, principal fonte de subsistência, sem opções, as pessoas trabalham para o não indígena, recebendo diárias como forma de pagamento do trabalho braçal” (FERNANDES, 2018, p. 10).

Por outro lado, os indígenas que não se prestaram às atividades externas às aldeias, trabalham nos seus próprios territórios. Mesmo que de forma localizada, nas suas próprias terras, as atividades que os indígenas realizam apresentam fatores que condicionam para sua permanência e, com isso, a obtenção de produtos que contribuem para o autoconsumo familiar.

Neste sentido, nas terras indígenas têm perdurado aquelas atividades que mais se voltam para a reprodução familiar, destacando-se,

as roças tradicionais de mandioca, milho, macaxeira, abóbora, cará, banana, cana-de-açúcar, coleta do açaí e uma baixa variedade de frutos e outras culturas. A caça e a pesca tornaram-se escassas, quase desaparecidas na região, forçando os índios, a produzirem uma quantidade de sacos de farinha bastante elevada por semana, sendo esta praticamente a única fonte de comercialização destes (DIAS, 2010, p. 41-42).

As atividades que se verificam acima objetivam, fundamentalmente, a reprodução dos grupos domésticos. Porém, são meios de sobrevivência de pouca expressividade, principalmente, a caça e a pesca, as quais têm sido desenvolvidas mais para o autoconsumo. É um fato que acaba tornando os trabalhos com a roça para produção da farinha importante fonte de obtenção de renda para as famílias indígenas.

Dentre estes e outro motivos, os Tembé da TIARG, tem a prática agrícola como um dos principais meios para o sustento das famílias, em que a farinha se destaque dentre as demais culturas vegetais. Em comparação às culturas como, milho, arroz, feijão e outras, a mandioca é mais resistente e se adapta com grande facilidade aos solos com baixa fertilidade, além do que, quase todas as partes da cultura podem ser aproveitadas como condimentos alimentares.

As plantas cultivadas sempre estiveram entre os Tembé. Elas estão intrinsecamente ligadas à afirmação do indivíduo enquanto Tembé. As atividades agrícolas são praticadas por todos os indivíduos da família extensa. Estas representam uma parte importante da alimentação das famílias e fornece produto para comercialização (COELHO, 2014, p. 143).



Os trabalhos realizados pelos Tembé para produção da farinha, mesmo que seja uma das atividades de maior expressividade, são empregadas técnicas e ferramentas ainda em condições de rusticidade. Em conversa com o indígena “Bewãri”, da aldeia Sede, da “TIARG”, verificou-se que as etapas para produção da farinha quase não mudaram no contexto histórico e social.

Este indígena relatou que, para se fazer uma roça, os Tembé ainda seguem as mesmas etapas que os seus antepassados, onde: derrubam a mata e ateiam fogo no local, plantam a “maniva” (caule da planta da mandioca) e, por fim, arrancam a mandioca. Para essas etapas, o indígena relata também que são utilizadas as mesmas ferramentas que das outras épocas, em que foram mantidas até então, como a enxada, facão, machado e foice.

A permanência das técnicas e ferramentas, enunciadas acima, apresentam baixa capacidade de degradação ambiental. As roças indígenas, nessa perspectiva,

Apresenta fortes indicativos de sustentabilidade, uma vez que esta forma de cultivo vai de encontro com o conceito de sustentabilidade, mantendo uma relação equilibrada com o meio ambiente, através do sistema de pousio, onde ocorre a regeneração do solo, da mata e da biodiversidade local. Outro ponto de destaque é o fato de em nenhuma das roças tradicionais serem utilizados quaisquer tipos de produto químico, fato importantíssimo para a preservação do meio ambiente (BELTZ, 2012, p. 84).

Porém, o indígena com quem tivemos o diálogo inferiu que não são todas as famílias que trabalham na roça e trabalhando com as mesmas ferramentas. Há famílias na TIARG que acrescentaram, nos trabalhos da roça, produtos externos às aldeias, como adubos químicos para inibir o crescimento da vegetação e as pragas que atacam as plantações, e outras ferramentas, como a motosserra¹¹⁸, passando a ser muito presente no cotidiano Tembé.

No tocante às outras atividades, como a caça e a coleta, a liderança indígena destaca que, economicamente, elas têm pouca expressividade, contudo, ainda faz parte do cotidiano das famílias, tendo em vista que, dessas atividades, conseguem extrair produtos que alimentam os grupos domésticos.

Bewãri e outros indígenas argumentam que a coleta do açaí, principalmente, e a atividade da pesca tem como fim primordial o sustento familiar. Em ambas as práticas, participam índios do sexo masculino de várias famílias, dentre estes, os mais jovens, que ficam sob orientação dos mais velhos para adquirir experiência com a prática da atividade.

¹¹⁸ O uso do motosserra está trelada a derrubada da mata, porém o objetivo dessa atividade nem sempre é o de criar uma roça, e sim para a extração da madeira para sua comercialização ilegal com a sociedade externa. Prática que está se tornando corrente na realidade Tembé.



Para a coleta do açaí utilizam como ferramenta a peconha (objeto em forma circular, feito com a própria folha da planta do açazeiro ou de saco plástico). Quanta à pesca, os indígenas utilizam a vara e rede de pesca, e outras ferramentas de trabalho, umas mais e outras menos agressivas ao ambiente local.

Por fim, o indígena supracitado conclui dizendo que essas mudanças que vem acontecendo na realidade local dos Tembé têm pontos positivos e negativos. Positivamente porque tem melhorado as condições de infraestrutura das aldeias. O lado negativo refere-se às modificações no modo de vida dessa população, que impactam na forma de se trabalhar e nas festividades culturais. Ou seja, com a entrada do capitalismo na TI, alguns costumes, recorrentes na sociedade urbana, estão sendo inseridos ao cotidiano Tembé.

5 Conclusão

Verificou-se com esta pesquisa que as transformações na realidade indígena Tembé foram iminentes. O homem da cidade tem sido o grande responsável pelas mudanças que têm ocorrido nas atividades produtivas que os indígenas desenvolvem. A partir do momento em que se estabelece o contado entre os Tembé e a população urbana o modo de vida indígena tem sofrido modificações bruscas, principalmente, na realidade produtiva das famílias Tembé.

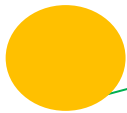
Essas alterações por que têm sofrido os índios Tembé impactam diretamente na sua cultura, à medida que deixam de desenvolver suas práticas culturais religiosas, festivas, agrícolas, ou seja, quando deixam de viver o seu modo de vida tradicional que foi construído ao longo da história humana para aderir aos hábitos citadinos, do homem contemporâneo.

Referências

ASSIS, R. L. **Agroecologia no Brasil: análise do processo de difusão e perspectivas**. 2002. 169f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BELTZ, L. **Roças indígenas no Estado de Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

COELHO, J. R. L. **Cosmologia Tenetehara Tembé: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no Alto Rio Guamá – PA**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social.) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.



DIAS, C. L. **O povo tembé da terra indígena Alto Rio Guamá: construindo vias de desenvolvimento.** 2010. 82f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Universidade federal do Pará, Belém, 2010.

FERNANDES, R. F. Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará: formas de silenciamento étnico, resistências e luta por direitos. **Revista CEP**, Belém, v. 66, p. 110. 2018.

FURTADO, M. S. **Saberes e práticas de autoconsumo dos indígenas Tembé, da Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), Nordeste paraense.** 2019. 77f. TCC (Graduação em Tecnologia em Agroecologia) - Instituto Federal do Pará, Bragança, 2019.

IAMAMOTO, A. T. V. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural.** 2005. 78f. Dissertação (Mestrado em Recursos Florestais) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005.

PAULA, C. F. S. D. Projetos em disputa: Questão Indígena e o Agronegócio. **Revista Labirinto**, Porto Velho, v. 20, p. 283-303, 2014.

PEREIRA, C. L. G.; BARBOSA, L. N.; BRASILEIRO, F. M. G.; SILVA, J. F. Índios e terras: panorama da questão indígena no Ceará. **REVISTA GEOGRAFAR**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 174-189, 2016.

RODRIGUES, M. C. **Agroecologia como ferramenta para o desenvolvimento rural.** 2011. 43f. TCC (Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Itaquí, 2011.

VALENTE, R. M. Caracterização e histórico da terra indígena alto Rio Guamá. In: PARÁ. INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL E DA BIODIVERSIDADE. **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento** - Belém: Ideflor-Bio, 2017, p. 31-44.



**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ALTERNÂNCIA: A
FORMAÇÃO INTEGRADA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE
NATALÂNDIA/MG**

**HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN ALTERNATION:
INTEGRATED TRAINING IN ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA OF
NATALÂNDIA/MG**

Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz¹¹⁹
Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro¹²⁰
Januário Neto Pereira Sarmiento¹²¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar os documentos institucionais da Escola Família Agrícola de Natalândia/MG com o intuito de identificar proposições para uma formação integrada. Esta produção é resultado dos estudos iniciais realizados para a construção de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, cujo objeto de pesquisa é a formação integrada na referida EFA. A fundamentação teórica se baseou em autores como Gimonet (2007), Ramos (2007), Araújo e Rodrigues (2010) e Araújo (2013), os quais discutem sobre as temáticas educação do campo, formação integrada e a pedagogia da alternância. No que se refere ao percurso metodológico, trata-se de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa documental. Os resultados demonstram que os documentos institucionais delineiam práticas formativas que atentam para a concepção de formação integrada.

Palavras-chave: Formação Integrada. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola.

ABSTRACT: This article aims to analyze the institutional documents of the Escola Família Agrícola of Natalândia / MG in order to identify purposes for an integrated formation. This research results from the initial studies performed for the construction of a master's dissertation for the Post-Graduation Program in Professional and Technological Education, whose object is the integrated training in the EFA. The theoretical foundations are supported by authors such as Gimonet (2007), Ramos (2007), Araújo and Rodrigues (2010) and Araújo (2013). These researchers deliberate regarding topics such as country education, integrated training and alternation's pedagogy. Regarding the methodological course, this is a qualitative approach, and its procedure was done through documentary research. The results showed that these institutional documents outline training practices that draw attention to conception of integrated training.

Keywords: Integrated Training. Alternation's Pedagogy. Agricultural Family School.

1 Introdução

A pedagogia da alternância vem se firmando como proposta educativa que possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras do campo o direito a uma educação que seja no e do campo, que considere as especificidades dos povos rurais e que seja construída com a participação dos seus, baseando-se na sua cultura e nas necessidades humanas e sociais.

¹¹⁹ Instituto Federal de Goiás (IFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: daianeufes@gmail.com

¹²⁰ Instituto Federal de Goiás (IFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: mdrcastro16@gmail.com

¹²¹ Instituto Federal de Goiás (IFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: professorjanuario@gmail.com



Isso se torna possível ante a combinação de uma “formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária” (SILVA, 2003, p. 11). Além disso, requer a participação das famílias na gestão escolar e na condução do projeto educativo, bem como prima pelo desenvolvimento socioeconômico, humano e político do meio (GIMONET, 2007).

Como expressão desse processo, as Escolas Famílias Agrícolas têm ofertado cursos na modalidade integrada, permitindo que o jovem permaneça no seio social e tenha acesso não apenas à educação básica, como também à educação profissional.

Baseando-se nesse preceito, este trabalho objetiva evidenciar, através da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Formação, se a proposta educativa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG é conduzida sob o viés da formação integrada.

Destaca-se que as ponderações aqui desenvolvidas são resultado de reflexões que estão sendo construídas no texto dissertativo para o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Convém destacar ainda que pesquisas que tratam da formação integrada sob a base da Pedagogia da Alternância ainda são bastante incipientes. Por isso, urge discutir a temática.

Na perspectiva de ampliar a compreensão sobre o tema e para dar corpo a essa temática, realiza-se uma breve contextualização acerca dos movimentos sociais em torno de uma proposta de educação que atenda às demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Além disso, descreve-se acerca do contexto histórico que permitiu surgirem as primeiras experiências educativas baseadas na alternância e, por fim, aborda-se a concepção de formação integrada defendida por este trabalho.

2 Referencial Teórico

2.1 A luta por uma Educação do Campo

O contexto histórico tem demonstrado que o processo de modernização da agricultura, no cenário nacional, incentivado pela produção capitalista e com suporte do Estado através de incentivos fiscais, tem produzido diversos efeitos nas condições de vida da população do campo, de modo especial o empobrecimento de uma parcela significativa desse segmento e a saída do homem do campo de sua terra, causando a ruptura com o seu modo de vida e trabalho (MELO, 2013).



Essa conjuntura contribuiu para que o campo fosse reconhecido como espaço da produção de produtos primários e não como espaço de vida. Além disso, contribui para uma cisão entre o campo e a cidade, ao colocar estes dois espaços em oposição: o campo como o lugar do atraso e do desenvolvimento de atividades agrícolas e a cidade como um ambiente moderno e industrial (FERNANDES; MOLINA, 2004; MELO, 2013).

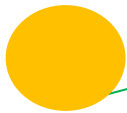
É essa concepção de campo que inspira a formulação de políticas públicas, de modo especial as do âmbito educativo e escolares. Contudo, segundo Arroyo (2007, p. 158), o campo não tem sido esquecido, mas a lembrança que se tem é do campo como o “outro lugar”. E, para esse “outro lugar”, a palavra de ordem presente no ordenamento jurídico não é a criação de políticas específicas para este segmento, mas sim a adaptação do campo às políticas já existentes (ARROYO, 2007, p. 159).

Nesse horizonte, Fernandes e Molina (2004) apontam que o paradigma posto às políticas educativas para o ambiente rural é o denominado de Educação Rural. A expressão rural agregada à educação tem representado, historicamente, o espaço das “políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio” (PINHEIRO, 2007, p. 11). Trata-se do fornecimento de uma educação para a qual são disponibilizados poucos recursos financeiros e, por esta razão, é marcada pela precariedade, baixa qualidade e infraestrutura ínfima.

Além disso, os poucos programas desenvolvidos para a educação rural são pensados e executados sem a participação da população que vive no campo e de cujo local extrai a sua sobrevivência. Ou seja, são “programas pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas pronto para eles” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Contribuindo para o debate, Arroyo (2007) afirma que o sistema escolar brasileiro é urbano, uma vez que a formulação de políticas públicas educacionais é desenvolvida para os sujeitos das cidades, sendo estes ambientes considerados o apogeu da civilização e como expressão da dinâmica política e cultural.

Contudo, a população do campo não assiste passivamente a esse processo, reagindo, de modo especial, através da organização de movimentos sociais do campo. Disso se depreende que “o campo não está parado, o campo está vivo” e em movimento (ARROYO, 2004, p. 68). Movimentos pautados por tensões, lutas sociais e organizações dos trabalhadores rurais que contribuem para lançar um novo olhar da sociedade para o campo e os sujeitos que dele fazem parte (CALDART, 2004b).



Nesse processo, emergiram movimentos sociais marcados por diversos sujeitos que fazem do campo o espaço de trabalho, de vivência e de luta. Algumas dessas mobilizações são organizadas por pequenos agricultores, camponeses, assentados, sem-terra, agregados, posseiros, atingidos por barragens, trabalhadores semiassalariados, dentre outros (CALDART, 2002; FERNANDES; MOLINA, 2004; SILVA, 2010).

Indo ao encontro dessa assertiva, Molina e Fernandes (2004) afirmam que é nesse contexto de lutas que surge um novo paradigma, o da Educação do Campo, como oposição ao paradigma da Educação Rural. Este paradigma reconhece o campo como espaço de vida e resistência, o seu modo de vida, de organização política e suas identidades culturais.

Os primeiros passos da discussão sobre Educação do Campo têm sua origem em 1997. Conforme Fernandes e Molina (2004), esse processo teve início durante a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado na Universidade de Brasília (UNB) e organizado pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) em parceria com a UNB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Foi durante esse evento que se teve a iniciativa de propor a realização de um encontro de maior abrangência, que tivesse como tema central a Educação do Campo.

Desse modo, “o batismo coletivo” que congregou um novo jeito de lutar e pensar a educação da população do campo ocorreu através da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 (CALDART, 2004a, p. 10). A partir desse momento é que emerge um novo norte para a mobilização popular por uma educação do campo que traz em seu bojo a negação de uma educação rural ou para o meio rural.

Desde então, nota-se que o paradigma da Educação do Campo vivencia um processo de construção engendrado pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo ou que o compreendem como ambiente de desenvolvimento da agricultura camponesa. Construção que tem promovido o desenvolvimento de programas, práticas comunitárias, políticas, dentre outros, como resistência a um modelo de educação atrelado a modelos econômicos para o qual o campo representa um lugar de predomínio de relações econômicas e sociais dependentes e subordinadas às demandas externas e à manutenção da estrutura dos latifúndios.

2.2 Pedagogia da Alternância: breve histórico



Como expressão do movimento da Educação do Campo que vem ocorrendo nas últimas décadas, veem-se florescer experiências de formação por alternância no cenário nacional. Essas experiências têm como base metodológica a pedagogia da alternância como possibilidade de integrar os conteúdos e vivências do ambiente escolar e do ambiente familiar, ou seja, um processo alternado e integrado entre escola-família, teoria-prática e educação e trabalho (SILVA, 2015).

A primeira experiência de formação em alternância tem sua origem na França, em 1935, momento em que foi criada a primeira Maison Familiale Rurale (MFR). Trata-se de um período marcado pelas Guerras Mundiais no qual não havia preocupação do Estado francês em criar políticas sociais para a população do campo, de modo especial, políticas de educação. Nesse período também não havia ações da sociedade civil voltadas para a educação do campo, nem mesmo ações da Igreja Católica que, apesar de apresentar preocupação para com a população camponesa, não construiu ações para esta finalidade específica (SILVA, 2012).

Aos jovens filhos de camponeses que optavam por prosseguir os estudos e cujos pais tinham condições financeiras para mantê-los na área urbana da cidade, caberia sair do seio familiar e do meio rural. Contudo, essa não era uma decisão trivial, haja vista que os pais necessitavam do aporte dos filhos no trabalho rural. Essa realidade “impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças” (QUEIROZ, 1997, p. 43).

Diante desse contexto, os agricultores, juntamente com o pároco local, discutiram a necessidade de construir uma metodologia de estudo que permitisse uma formação que contemplasse conhecimentos gerais, técnicos e práticos. Essa discussão ganhou o apoio de outros agricultores, o que possibilitou o surgimento de várias proposições de um modelo que pudesse atender às necessidades dos jovens, bem como do local no qual viviam (SILVA, 2012; QUEIROZ, 1997).

Desse movimento surge uma proposta na qual o estudante passasse algumas semanas nas suas respectivas propriedades para o aprendizado prático e uma semana para a formação teórica que, neste caso, ocorresse na Casa Paroquial. Essa viria a ser uma das grandes características das MFR, qual seja, “a alternância entre trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação” (SILVA, 2012, p. 7).



As propostas das MFR se solidificaram na França por volta de 1950 e, posteriormente, essa metodologia foi sendo implantada, gradativamente, na Itália. Logo após foi sendo estendida a outros continentes. No contexto brasileiro, os primeiros registros de formação baseadas na alternância surgiram no Estado do Espírito Santo, na década de 1960, com a denominação de Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

Essas experiências tiveram influências daquelas desenvolvidas na Itália, já que foram marcadas pela atuação de um padre jesuíta italiano (SILVA, 2012). Posteriormente, na década de 1980, essas experiências foram sendo consolidadas no Espírito Santo e expandidas para outros estados do Brasil. Em alguns estados da região nordeste e da região sul, predominou a influência das experiências francesas e foram denominadas de Casas Familiares Rurais (CFR).

Melo (2013) afirma que, em 2005, durante o III Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, essas experiências de formação por alternância se articularam num movimento denominado de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) englobando as diversas experiências de formação por alternância existentes no cenário nacional. Para concretizar a proposta da CEFFA, Begnani (2003) e Gimonet (2007) apontam que quatro são os pilares que dão sustentação à pedagogia da alternância, quais sejam: ênfase na formação integral dos estudantes; a família como partícipe na condução do projeto educativo; a alternância de períodos educativos, ora no ambiente escolar, ora no ambiente sócio-profissional, e o desenvolvimento do meio social no qual o estudante está inserido. Através desses pilares, observa-se que a finalidade é a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do meio social no qual o estudante está inserido.

Como meios para alcançar os objetivos, são propostos o princípio da associação, tendo a família como partícipe na condução do projeto educativo, e a alternância de períodos educativos, ora no ambiente escolar, ora no ambiente sócio-profissional. É possível notar também que a alternância busca a integração entre ambiente escolar e ambiente familiar. Contudo, alternância não significa a rotação entre espaços desconectados. Compreendê-la como princípio pedagógico é reconhecer que esses dois ambientes se integram e não concebem a supremacia de um espaço em detrimento do outro.

No intuito de unir esses espaços e tempos diferentes, a metodologia da alternância baseia-se num tripé-dialético que parte da escola, que realiza a preparação para o desenvolvimento de atividades no meio sócio-familiar, que se torna um espaço de investigação e experiência. Ao retornar para o ambiente escolar, a experiência é



conceitualizada para que possa “ocorrer o desenvolvimento da ação e da experiência” (MELO, 2013, p. 44).

Essas características têm contribuído para que haja, nas últimas décadas, uma multiplicação do número de experiências baseadas na alternância, o que tem favorecido o reconhecimento do potencial educativo dessa proposta. E, para além das experiências das EFA e das CFR, a Pedagogia da Alternância como proposta de formação para os sujeitos do campo tem assumido o cerne de um conjunto de experiências e de formulação de políticas públicas. Podemos citar como exemplos o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, Programa Residência Agrária, Programa Licenciaturas do Campo, Cursos Técnicos Integrados ao Médio e na modalidade EJA (SILVA, 2015; FERRARI; FERREIRA, 2016).

Como resultado dessa expansão, atualmente, no estado de Minas Gerais há 21 Escolas Famílias Agrícolas, sendo uma delas a Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN), que está localizada no noroeste do Estado, região marcada pela agricultura empresarial, comumente chamada de agronegócio, mas também por movimentos sociais em defesa da reforma agrária, haja vista que a região é a que agrega o maior número de Projetos de Assentamentos (PA), quando se observa a relação total do Estado.

Grisotto (2003), ao discutir a temática, observa que há uma articulação entre o avanço do capitalismo no campo e o aumento do número de assentamentos em uma determinada região. Isso implica dizer que o contexto conjuntural e estrutural que permitiu a modernização da agricultura também contribuiu para a organização dos trabalhadores rurais, de modo especial nas áreas do cerrado onde se concentra a produção agrícola intensiva e capitalizada.

Cumprir destacar ainda que a EFAN foi criada em 2003 e, nos dias atuais, oferta educação nos níveis fundamental (somente 8º e 9º ano), curso Técnico em Agropecuária na modalidade integrado e Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 364 estudantes matriculados.

Sabendo que o objeto deste estudo é o ensino médio integrado, neste caso, em regime de alternância, necessário se faz empreender reflexões sobre a concepção de integração e sobre os sentidos da integração entre ensino médio e educação profissional.

2.3 Reflexões sobre a concepção de formação integrada

Integrar é aqui definido como o ato de tornar inteiro, íntegro, o ser humano cindido pela divisão social do trabalho, entre aqueles que executam e aqueles responsáveis por pensar,



refletir ou dirigir. Por essa razão, integrar tem íntima vinculação com o conceito de omnilateralidade, isto é, com uma formação que prevê o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). Essa concepção se contrapõe a uma formação unilateral, fragmentada, difundida pela sociedade capitalista com vistas, unicamente, a formação para o mercado de trabalho.

Ciavatta (2005) discute que quando se fala em formação integrada ou ensino médio integrado ao técnico, a ideia é promover uma educação que torne inseparável educação geral da educação profissional. É uma formação que permita ao estudante uma leitura sociocrítica do mundo, bem como a compreensão das relações sociais nele existentes.

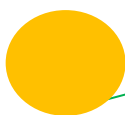
Contribuindo para o debate, Ramos (2007, p. 3) afirma que dois são os pilares conceituais de uma educação integrada, quais sejam: uma escola que seja unitária na qual todos tenham direito ao conhecimento e uma educação politécnica que, por meio da integração entre educação básica e educação profissional, possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho.

Ramos (2007) propõe ainda que, ao conceito de integração, seja atribuído um sentido filosófico que congrega uma concepção de formação humana permeado pelas diversas dimensões da vida. Assim, a integração contribui para uma formação omnilateral dos sujeitos pois integra as dimensões fundamentais da vida que constituem a prática social, quais sejam: trabalho, ciência e cultura.

Trabalho, em seu sentido ontológico, representa a realização humana inerente ao ser, à criação e à compreensão da história através da mediação do conhecimento e, no seu sentido histórico, está associado à práxis econômica que caracteriza determinado modo de produção. Nesse caso, nas sociedades capitalistas, trabalho é marcado pela venda e compra da força de trabalho que se dá contratualmente na forma de emprego.

Por essa razão, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano, ao interagir dialeticamente com a realidade, produz conhecimento. A autora destaca ainda que a ciência, nos tempos modernos, alcança um estatuto específico sem, contudo, se desvincular da produção do conhecimento, necessário à superação das diversas necessidades colocadas pela realidade.

Por sua vez, a cultura, também necessária nos processos formativos, compreende os valores éticos, morais e simbólicos que orientam e regulam a conduta de uma sociedade.



Além da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, Ramos (2007) destaca que a integração deve proporcionar também a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, na perspectiva de integrar ensino médio e educação profissional tendo como mediação o trabalho.

Contribuindo para a discussão, Araújo (2013) destaca que uma proposta pedagógica baseada na formação integrada deve compreender o direito de todos a um desenvolvimento amplo que promova a autonomia dos estudantes e que contribua para ampliar a capacidade dos sujeitos para a compreensão de sua realidade, mas vinculando-a ao contexto macrossocial. Além disso, é necessário definir as propositivas políticas e educacionais emancipadoras e assumir o compromisso para com elas. Sem a concretização desse feito, “esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação” (ARAÚJO, 2013, p. 12).

Ante essas reflexões, chama-nos a atenção uma das finalidades da proposta de formação educativa defendida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), qual seja, a formação integral que apresente em essência a necessidade de formar os jovens em todas as suas dimensões para que possam se tornar sujeitos emancipados, críticos, solidários e para que possam ser protagonistas no seu meio social. É, pois, uma proposta de formação que contempla as diversas dimensões da vida humana na perspectiva de uma formação que seja omnilateral.

Além disso, considerando que a alternância permite um diálogo permanente entre o meio socioprofissional e o meio escolar, entre teoria e prática, é possível destacar que, ao promover um processo educativo que vise à integração entre educação profissional e educação geral, a alternância contribui para permitir que os jovens do campo tenham domínio, tanto científico, quanto técnico dos processos produtivos.

Essas concepções chamam a atenção para o fato de que necessário se faz compreender o “homem como ser incompleto e ao mesmo tempo inteiro” (CASTRO e BARBOSA, 2018), pois é na relação com o outro que o ser vai se construindo e se humanizando e, nesse processo de humanizar, se faz por inteiro.

3 Metodologia



Para o delineamento desse estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de elaborar a revisão de literatura que se fundamentou na perspectiva da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e na concepção de Formação Integrada.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa tem natureza qualitativa que, na perspectiva de Minayo (2002), responde a questões muito particulares. Esse tipo de pesquisa se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, posto que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Em relação ao procedimento técnico utilizado, o estudo se constitui numa pesquisa documental que, segundo Lüdke e André (1986, p. 39), é considerada uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, sendo os documentos analisados, “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”

A partir disso, para a construção deste estudo, foram analisados os documentos institucionais da EFAN, neste caso, o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Formação, sendo este último o fio condutor do PA, pois tangencia a organização do currículo de uma EFA no qual são expressos os objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

4 Análise de dados

Baseando-se nas construções teóricas que nortearam a concepção de formação integrada no presente estudo, tomaram-se como objetos de análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018 e o Plano de Formação de 2015 da EFAN, com o intuito de perceber concepções que dialoguem com os sentidos de uma formação integrada. Ressalte-se que os documentos supramencionados são norteadores da proposta de formação ofertada pela Instituição, pois circunscrevem o planejamento escolar ao expressar os objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Com base nos conteúdos defendidos por esses documentos e tendo como horizonte a perspectiva de que pensar a formação integrada é pensar em propostas educativas que se alicerçam na formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, em sua totalidade,



omnilateralidade, é possível perceber que o horizonte para o qual aponta o processo formativo da EFAN busca promover a apropriação do conhecimento tendo como eixo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, conforme descrito nos objetivos do PPP da Instituição. Além desse objetivo, é notório perceber ainda nesse documento que a proposta educativa objetiva construir valores que contribuam para o desenvolvimento local através do envolvimento dos jovens, familiares e a comunidade na perspectiva da agroecologia.

Destaca-se ainda que, ao propor o desenvolvimento da curiosidade crítica para permitir o conhecimento do todo e não apenas das partes, o PPP e o Plano de Formação parecem traçar caminhos para que a relação entre conhecimento e prática de trabalho permita não apenas o conhecimento de técnicas produtivas, que conformam a formação de técnicos especializados, mas também dos fundamentos/princípios científicos, permitindo ao estudante conhecer a multiplicidade de produção para que possa ter condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, de modo a compreender o caráter e a essência que o permeiam.

Nesse mesmo viés, o Plano de Formação (2015, P. 59), ao descrever a organização da alternância educativa, destaca a necessidade de que os conteúdos abordados contribuam para emancipação dos jovens do campo. Além disso, destaca a necessidade de integrar conteúdos humanísticos que permeiam a formação geral com os conteúdos da formação técnica numa perspectiva interdisciplinar, a fim de permitir a integração de “conteúdos vivenciais práticos da experiência no meio com os conteúdos escolares, teóricos”.

É importante salientar que as potencialidades de uma educação que se baseia na integração entre ensino médio e ensino técnico com vistas à emancipação humana é uma proposta defendida não apenas nos documentos institucionais da EFAN, mas, sobretudo, é parte de luta dos movimentos sociais que, desde a década de 1980, reivindica a oferta de uma educação pública, gratuita, unitária e omnilateral, que incorpore o trabalho como princípio educativo e que tenha como objetivo a superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

5 Conclusões

As experiências baseadas na alternância têm conquistado espaço e se firmado como alternativa de organização da educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, como proposta educativa que tem como pano de fundo a cultura, o modo de vida, a identidade e a organização política desse segmento populacional.



Por essa razão e em consonância com os objetivos deste trabalho, foi possível verificar que a Escola Família Agrícola de Natalândia/MG, em seus documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico e Plano de Formação), prevê que o planejamento das atividades escolares dialogue na perspectiva de formação integrada, ao descrever que o processo educativo tenha o compromisso com a formação integral dos estudantes e não apenas com a oferta de um curso que prima pela profissionalização dos jovens do campo. Portanto, ao que parece demonstrar, há uma preocupação em ofertar uma educação que se contraponha a uma formação unilateral, fragmentada, difundida pela sociedade capitalista com vistas, unicamente, a formação para o mercado de trabalho.

Além disso, observa-se nos textos institucionais que a proposta formativa desenvolvida pela EFAN busca reconhecer a necessidade de compreender os processos histórico-sociais que permeiam a sociedade e as relações de poder que a entremeiam, permitindo formar sujeitos emancipados que reflitam sobre a sua realidade e que a reconhecem como parte de um todo.

Importa destacar, por fim, que uma proposta educativa que integre formação geral e formação específica com vistas à emancipação humana deve se voltar não apenas para os jovens da cidade, mas ainda para os jovens do campo, dando-lhes a oportunidade de permanecer no meio rural, mas com acesso à educação que atenda às necessidades específicas dessa população.

Referências

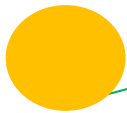
ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, mai./ago., 2010.

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 65 – 86.

ARROYO, M. G. Política de Formação de Educadores (a) do Campo. **Cadernos Cedes**, Caminas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago., 2007.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003.



319f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa-Portugal - Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a. p. 10-30.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 147-158.

CASTRO, M. D. R.; BARBOSA, S. C. Reflexões sobre a formação integrada na experiência Proeja/FIC-Pronatec em Goiânia. **Germinal**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 114-123, 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA. **Plano de Formação**. Disponível em: <https://noticias.efanmg.com/documentos-importantes/>. Acesso em: 10 set. 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA M. C. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. (Org.). **Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 32-53.

FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, 2016.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRISOTTO, R. F. **A luta pela Terra no Noroeste Mineiro: a Experiência em Paracatu – MG (1985 – 2000)**. 2003.103f. Tese (Doutorado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MELO, E. F. **Limites e Possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho- educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.



MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PINHEIRO, M. do S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas na sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Educação rural no Brasil e EFAS: O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, agosto de 2007. (mimeo).

SILVA, L. H. **Experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L. H. Concepções e práticas de alternância na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez., 2010.

SILVA, L. H. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da pedagogia da alternância das Escolas Família Agrícola. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun., 2012.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **EccoS**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr., 2015.

TEIXEIRA, E. S.; BERNATT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.



EDUCAÇÃO DO CAMPO, ENSINO DE GEOGRAFIA E QUESTÃO AGRÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E, ATUAÇÃO DOCENTE

EDUCATION OF THE FIELD, GEOGRAPHY TEACHING AND AGRARIAN QUESTION IN INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING AND, TEACHING ACTIVITY

Dayane da Silva Tomaz¹²²
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo¹²³

RESUMO: O Brasil, país eminentemente agrário, sofre profundas transformações, especialmente a partir da segunda metade do Século XX, incentivadas pela ótica neoliberal, com o advento da modernização da agricultura dando-o caráter urbano contrapondo-se aos valores de seus sujeitos, com negação de suas diferenças, dentre outras. A compreensão da questão agrária, a qual expressa à conquista da terra como lugar de vida e morada, mas também dentre outras necessidades, a educação que reconheça seus modos de vida. A criação de Políticas Públicas como a Educação do Campo, requer a constituição de uma Escola do Campo que consubstancie currículos específicos. Apresenta-se atividades do Projeto de Extensão desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, com atividades de formação continuada docente e inicial discente de ensino de Geografia e Educação do Campo com autores como Caldart (2004), Molina (2017), Oliveira (2005), Pimenta (2012) utilizando entrevistas e história oral com educandos e professores.

Palavras-chave: Questão Agrária. Educação do Campo. Ensino de Geografia. Formação Inicial e Continuada. Atuação Docente.

ABSTRACT: Brazil, an eminently agrarian country, undergoes profound transformations, especially from the second half of the twentieth century, encouraged by the neoliberal perspective, with the advent of the modernization of agriculture, giving it an urban character in opposition to the values of its subjects, with denial of their differences, among others. The understanding of the agrarian question, which expresses the conquest of the land as a place of life and home, but also among other needs, education that recognizes their ways of life. The creation of Public Policies, such as Field Education, requires the establishment of a School of the Field that incorporates specific curricula. The activities of the Extension Project, developed at the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brazil, with ongoing teacher education activities and initial education of Geography and Field Education are presented with authors such as Caldart (2004), Molina (2017), Oliveira (2005), Pimenta (2012) using interviews and oral history with students and teachers.

Keywords: Agrarian Question. Field Education. Teaching Geography. Initial and Continuing Education. Teaching Experience.

Introdução

¹²² Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: dayanetomaz06@gmail.com

¹²³ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com



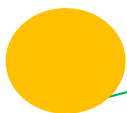
A realidade campestre e a questão agrária são temas que precisam estar em constante debate devido ao seu caráter histórico e social. Pensar esses temas junto ao Ensino de Geografia é colocar em discussão várias questões que se correlacionam, pois é importante saber, por exemplo, como estão sendo trabalhadas pela/na Geografia, a Questão Agrária e a realidade campestre nas etapas de formação inicial no Ensino Superior e na Educação Básica, assim como na formação continuada de professores.

As reflexões aqui contidas advêm do desenvolvimento de atividades de extensão realizadas no Projeto de Extensão intitulado ‘Ensino Interdisciplinar e Educação do Campo na formação discente e formação continuada docente em Geografia na EEEF Monsenhor João Milanes, Cajazeiras – PB’, desenvolvido no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), no Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras, Paraíba, Brasil. O referido projeto aconteceu no período de maio a dezembro de 2018 e atendeu a sete estudantes licenciandos em Geografia, dos quais, dois bolsistas e cinco voluntários, e atendeu a 04 professores da Educação Básica nas disciplinas de Geografia e Artes, além dos educandos do Ensino Fundamental da Escola Monsenhor Milanes, nas referidas disciplinas.

Desenvolveram-se atividades como: realização de dezesseis oficinas; encontros pedagógicos, 04 estudos do meio e 02 mostras culturais, os quais colocaram em debate questões relacionadas à Educação do Campo para a formação inicial discente no Ensino Superior e na Educação Básica e, continuada de professores e, a investigação de temas relacionados à realidade campestre, à questão agrária no ensino de Geografia, à Educação do Campo e interdisciplinaridade.

O objetivo geral deste estudo foi investigar sobre como se promovem debates e se há nuances na abordagem do ensino de Geografia acerca da Educação do Campo e da questão agrária, considerando os distintos seguimentos da Educação Básica e do Ensino Superior, partindo assim dos sujeitos envolvidos no Projeto de Extensão, conforme se elencou anteriormente. Como objetivos específicos se elegeram: investigar sobre os temas questão agrária, realidade campestre na Educação do Campo e ensino de Geografia; relacionar os temas com a formação inicial, continuada e atuação docente; e apresentar as principais questões sobre a Educação do Campo e Questão Agrária na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no Projeto.

A metodologia utilizada consistiu em levantamento bibliográfico, de campo e documental. Destacaram-se autores como Oliveira (2001; 2007) que trata da Questão Agrária;



Caldart (2004) Molina (2017) sobre a Educação do Campo; Pimenta (2012) sobre formação docente; Cavalcanti (2012) sobre o Ensino de Geografia, dentre outros. Realizou-se entrevistas com educandos e professores e, a história oral também foi utilizada, seguida da sistematização das informações de campo.

Os resultados obtidos contribuíram para a observância e análise de como a Questão Agrária e a Educação do Campo estão sendo trabalhadas no Ensino de Geografia nos seguimentos da formação inicial discente em Geografia, na atuação docente na Escola Monsenhor João Milanês e, por conseguinte, no aprendizado discente.

1- Questão Agrária, Educação do Campo e Ensino de Geografia

A questão agrária, desde a Colonização do Brasil, apresenta diversas circunstâncias de expropriação e exploração das minorias sociais, dizimação de povos e intensas lutas; cujos resultados apresentam profunda desigualdade social dos expropriados da terra, cujas conquistas tem se dado a suor, sangue e lágrimas, de desaparecidos, torturados, assassinatos, mas também de algumas conquistas fruto da organização do povo camponês, materializado, sobretudo, na conquista de frações de terra, reconhecidas como territórios camponeses da reforma agrária.

O cenário de desigualdades no campo brasileiro se expressa, portanto, pela expulsão e expropriação dos sujeitos do campo pelos donos dos meios de produção e os capitalistas (quase sempre representando uma classe social), via de regra, associados à imagem do Estado. O fato é que em um país com vasta área territorial apresenta forte concentração fundiária cujos interesses econômicos e políticos, quase sempre tem se mantido nas mãos dos detentores do poder, com caráter fortemente opressor, em face da permanente luta e resistência dos milhões de pessoas com acesso a pouca terra, ou que não têm um lugar de morada e de vida.

Diante dos embates relacionados à questão agrária, as permanentes lutas pela conquista da Terra põem em discussão um projeto de reforma agrária como possível solução de muitos problemas em um país tomado por desigualdades sociais, especialmente partindo da alta concentração fundiária como o Brasil. Porém, o que se chama de ‘Reforma Agrária’ realizada em muitos países, resultaram em ações para o desenvolvimento e o envolvimento de seus povos.



No Brasil, o que tem se vislumbrado são intensas lutas e resistências de movimentos sociais organizados pelo enfrentamento ao Estado e aos latifundiários, estes que quase sempre vem buscando criminalizar e judicializar a luta pela terra, denotando, portanto, que as conquistas de frações do território expressas em inúmeras áreas de acampamentos e assentamentos rurais da reforma agrária demonstram a força do povo organizado em prol de uma política de reforma agrária. Mesmo com os resultados obtidos a luta permanece, pois, a resistência se constitui como palavra de ordem perante o sentimento de insatisfação para muitos camponeses expropriados e explorados. A luta dos povos do campo pela reforma agrária se dá pelo sentimento de injustiça na distribuição dos bens, especialmente da terra, a qual é considerada como valor de morada, de vida, cujos resultados de reordenamento do território em áreas de assentamentos rurais tem demonstrado melhor qualidade de vida e satisfação para os povos do campo, e até mesmo aqueles que ao campo retornaram após a expropriação da terra. Segundo Oliveira (2007, p. 68)

A reforma agrária constitui-se, portanto, em um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da venda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. [...]

Segundo o autor (*idem*) a reforma agrária visa mudanças estruturais na distribuição de terras em um país, com o objetivo de assegurar direitos sociais e de promover o desenvolvimento. Contudo, no Brasil a reforma não foi concretizada e, a razão maior é o domínio capitalista e o seu beneficiamento para os que possuem o poder da terra, dos demais meios de produção, por conseguinte, do capital. Ainda segundo Oliveira (2007, p. 67), há uma aliança entre este e o Estado que funciona como financiador desse seguimento.

Quando o Estado bancou as mesmas [desapropriações] com o pagamento em dinheiro e á vista, ele apenas teve a função de criar as condições para permitir a reconversão do dinheiro retido na terra em dinheiro disponível para os capitalistas-proprietários de terra.

Com isso, os grandes proprietários que foram desapropriados, na verdade, foram ainda mais beneficiados, aumentando seus poderes com relação aos pequenos proprietários fazendo com que o domínio dos mais ricos permanecesse ainda maior sobre os menos favorecidos.

Diante das ideias supracitadas se entende o porquê de a questão agrária no Brasil ser um assunto de permanente discussão, que divide opiniões e está longe de ser resolvida, pois



quando as classes dominantes são os donos dos meios de produção e os capitalistas, ou uma fusão de ambas, as questões sociais são relevadas a um plano que atendam aos interesses do sistema capitalista. Contudo, registra-se a luta contínua dos movimentos sociais organizados resistindo contra os desmandos enfrentando intensas lutas em prol de seus direitos, dentre eles, a modificação da estrutura fundiária e das condições de acesso e permanência na terra camponesa.

Em meio a tantas lutas para que os direitos sociais sejam assegurados surgem diversos movimentos como: a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras, as lutas dos camponeses contra a desapropriação de suas terras para obras do governo, além de muitas outras que, cotidianamente resistem e permanecem em luta pela distribuição igualitária de bens e direitos. Mais do que a luta pela terra, entende-se a resistência como uma forma de assegurar as características culturais de vida dos povos do campo, que com o movimento capitalista, diariamente, são obrigados a deixar a vida no campo para busca de melhores condições na cidade (OLIVEIRA, 2001).

Entre muitas questões relacionadas à terra, em busca de assegurar direitos dos povos do campo, entra na discussão a Educação, mais especificamente a do Campo, que também vive uma ampla busca de assegurar suas características em face ao sistema educacional de caráter urbanocêntrico. A luta é pela concretização da legislação pertinente ao Ordenamento Jurídico da Política Pública da Educação do Campo. De acordo com Caldart (2004, p. 12)

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da Universalidade [...]. A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

Os povos do campo apresentam costumes, tradições, e culturas próprias que se diferem, portanto da população urbana. Uma das principais causas é a concretização de um projeto de educação que assuma as responsabilidades de assegurar a permanência desses aspectos na vida educacional da população do campo. Citam-se alguns avanços já obtidos, até então, como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a conquista da Política Pública da Educação do Campo na agenda de lutas dos movimentos sociais (CALDART, 2004).



Um aspecto de grande relevância para a concretização dos interesses da população do campo com relação à educação está relacionada ao ensino contextualizado enfatizando a realidade campesina.

A Educação contextualizada enquanto paradigma nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente, negados, inviabilizados e silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola situa-se porque compreende que as pessoas se constroem e constroem o conhecimento. (MENEZES; SILVA, 2011, p. 7)

A Educação Contextualizada se constitui um meio para a valorização da cultura da população do campo, ao possibilitar a prática de um ensino e aprendizagem voltada às questões relacionadas ao campo como: a cultura, as linguagens, as formas de trabalho e relações sociais, por exemplo. Outro fator relevante é que na Educação do Campo preconiza além do ensino contextualizado pautado na realidade campesina, a necessidade do calendário escolar sazonal na formação dos sujeitos do campo, pois muitos estudantes precisam colaborar com trabalho acessório junto aos pais no cultivo e na criação pecuária.

Considerando a formação dos sujeitos da escola e a atuação docente há que se preconizar a formação de professores pautada nessas questões, especialmente se considerarmos a disciplina de Geografia, cujo objeto de estudos trata da compreensão e leitura do espaço geográfico. A compreensão dessas especificidades deve estar incluída no Ensino de Geografia considerando o contexto da Educação do Campo e da questão agrária, pois representa uma disciplina capaz de formar os sujeitos a se tornarem conscientes diante dos aspectos relacionados ao seu espaço de vida e, deste em relação com o mundo. Diante disso, a formação inicial e continuada de professores, assim como a atuação docente merecem atenção acerca do entendimento da Política da Educação do Campo e dos aspectos a ela inerentes, a exemplo da questão agrária. Portanto, a Geografia enfoca o espaço dos sujeitos e este inclui a escola como espaço de construção transformação, necessitando que para a facilitação do ensino sejam conhecidos os sujeitos a partir de suas realidades para que o professor saiba como ensinar e o que ensinar em Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 100) “[...] a formação do professor ou de qualquer profissional, hoje, é contínua, permanente, e deve se realizar também nos espaços de atuação profissional [...]”. Dessa forma como a formação inicial e continuada dos professores de Geografia, assim como em sua atuação docente, têm tratado esses temas e colaborado para a



permanente discussão, garantindo a realização da função social da disciplina. De acordo com Cavalcanti (2013, p. 370-371)

Há grandes esforços teóricos e práticos, na estruturação de novos projetos e recomendações curriculares, na prática da pesquisa em didática da Geografia e na prática de sala de aula, para que essa disciplina cumpra seu papel social.

Dessa forma, segundo a autora nos últimos anos, tem sido cada vez maior, a busca de professores da disciplina por diferentes formas de trabalhar, buscando novos métodos e procedimentos, para que a Geografia trabalhada em sala de aula seja capaz de transformar os alunos em pessoas conscientes de seu papel na sociedade (CAVALCANTI, 2013).

2- Caminhos Metodológicos na Extensão

No processo de desenvolvimento de uma pesquisa, uma das etapas mais importantes é a escolha dos procedimentos para a realização daquilo que se almeja. A partir da observação de determinada questão e no desenvolvimento de dúvidas com relação ao fato observado, inicia-se a busca de aprofundamento e de resultados.

Diante das ideias ante mencionadas, a escolha do tema da pesquisa surgiu a partir da realização de atividades pelos bolsistas e voluntários. Dentre as atividades do Projeto: a realização de ações pedagógicas na Escola Estadual João Milanês e reuniões na Universidade. A partir das reuniões, foram apresentadas e discutidas as referências a serem utilizadas no trabalho considerando informações relacionadas à formação inicial discente em Geografia dos educandos do Projeto de Extensão; à atividades de formação continuada com os Professores de Geografia e de Artes da Escola Estadual Monsenhor João Milanês, para ter acesso a informações sobre a formação continuada e atuação docente, assim como atividades a serem desenvolvidas com os educandos da escola para se perceber o movimento entre os partícipes do projeto, considerando o ato de educar, onde todos os sujeitos são considerados como educandos e educadores, simultaneamente.

A realização de entrevistas se deu com educandos da Escola e os licenciandos do Projeto e, a metodologia de uso de história oral foi com os docentes da Escola. A opção pela técnica da entrevista com educandos se deu por consistir na realização pessoal de perguntas do investigador com o sujeito da pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 109), “A entrevista é [...], uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo



assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Como vantagem na entrevista se aprofundou na investigação dos temas, enquanto no uso da história oral os professores ficaram mais a vontade para apresentar informações sobre os temas, resultando em um maior número de informações obtidas.

3- Resultados e Discussões

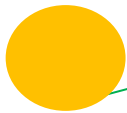
No tocante aos entrevistados se destacou cinco falas dos licenciandos acerca do Ensino de Geografia, da Educação do Campo e, Questão Agrária. De 1 a 4 são as respostas de integrantes da equipe do PROBEX; as respostas de número 5 são de professores regentes da Escola onde se realizou o Projeto.

Perguntou-se aos entrevistados o que significava para eles o Ensino de Geografia, assim as respostas formam as seguintes:

- 1- O ensino de Geografia é de grande importância, pois faz os alunos pensarem sobre as diferentes realidades.
- 2- É a possibilidade de dar ao aluno capacidade para interpretar a realidade que o cerca, visto que a Geografia abrange o espaço geográfico e todo seu delineamento.
- 3- Discute a realidade dos sujeitos da escola e promove o debate sobre o espaço geográfico.
- 4- O ensino de Geografia é a possibilidade de conhecer o mundo e seus aspectos, através do conhecimento sistematizado, possibilitando o fazer e ser cidadão.
- 5- A Geografia é considerada como uma das disciplinas mais antigas. O ensino da Geografia traz nas suas contribuições o conhecimento sobre o espaço humano e suas formas de transformação e ocupação. O ensino de Geografia está relacionado à necessidade de se conhecer o espaço geográfico, este espaço possui caráter histórico, sendo capaz de contar a história e as características da ação humana sobre o meio em que vive.

Como se podem observar nas respostas os entrevistados caracterizam o Ensino de Geografia como um ensino de possibilidades, capaz de transformar os sujeitos em pessoas críticas e conscientes e, principalmente participativos da realidade na qual vivenciam. Diante disso perguntou-se qual a importância da Geografia na vida do educando e se obteve as seguintes respostas:

- 1- A Geografia faz os alunos pensarem.
- 2- Correlacionar o homem/meio.
- 3- Capacidade de conhecer seu espaço e nele agir para se transformar.
- 4- A Geografia possibilita conhecer o mundo e suas transformações, tanto naturais como sociais, além de proporcionar a visão do todo ao particular, dando sua contribuição na formação cidadã.



5- Acredito que a geografia é importante para todos aqueles que queiram apreciar a diversidade de formas da lei da terra. Permite saber como as culturas nascem e se formam, ajudando a entender as interações entre os componentes naturais e os seres humanos.

As principais questões levantadas com relação à importância da Geografia para a vida dos educandos é a possibilidade de conhecer o mundo, as questões relacionadas à vida em sociedade e, de acordo com a primeira resposta fazer com que os alunos pensem.

Um dos temas investigados neste estudo refere-se à questão agrária, sendo uma das principais questões trabalhadas pelo Projeto. Assim os entrevistados afirmaram o que entendiam por questão agrária e questão agrícola:

1- A questão agrária estar relacionada ao uso e distribuição da terra, a questão agrícola é o uso da terra para plantio.

2- Questão agrária é tudo que está relacionado à terra de cultivo, como a estrutura fundiária e a reforma agrária. Já a questão agrícola é a utilização do solo com objetivo de produzir vegetais úteis ao homem, que está relacionado à produção e aos produtos.

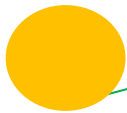
3- A questão agrária preocupa-se em apresentar a luta de classes pelo uso e posse da terra, os movimentos sociais ocorridos no campo. Já a questão agrícola traz a produção no campo, ligados a geografia econômica, e distribuição da produção agrícola.

4- A questão agrária se refere à distribuição e organização da terra, já a questão agrícola trata da produção sobre ela.

5- Agrícola é aquilo que se refere às técnicas, aos agentes e a produção. Enquanto questão agrária se refere à ocupação, posse e distribuição da terra, tanto nos seus aspectos históricos quanto seus aspectos geográficos.

Os entrevistados trazem características similares com relação à concepção acerca das questões agrária e agrícola, apresentando os aspectos de luta, divisão, acesso e permanência na terra para a primeira; e, agentes e meios de produção no campo, para a segunda. Diante disso, perguntou-se aos entrevistados qual a opinião deles sobre os debates relacionados à questão Agrária no Brasil. Assim, as principais questões levantadas foram: “Com certeza merecem ser enfatizados no ensino, principalmente na disciplina de Geografia, logo que são decorrentes os conflitos relacionados à questão agrária no Brasil” (Entrevistado 4). O Entrevistado 5 apresenta uma discussão mais aprofundada e histórica sobre o tema:

A questão agrária no Brasil é uma problemática que remonta a Colonização brasileira. Nesse sentido, a distribuição das terras esteve diretamente ligada à Colonização que foi responsável por um processo que privilegia apenas as elites econômicas da época, excluindo os indígenas, negros e pobres. Houve alguns avanços com relação a posse e distribuição das terras no Brasil nas últimas décadas, porém ainda se está longe de uma reforma agrária por completa.



Diante disso, buscou-se investigar se nas práticas de ensino e aprendizagem, durante a participação no Projeto que tanto na formação inicial dos licenciandos como na atuação docente há a preocupação em trazer discussões acerca da questão agrária no Brasil:

- 1- Sim, com a disciplina de Geografia Agrária, por exemplo, que traz o contexto da divisão da terra e luta pela mesma no Brasil.
- 2- Sim, é utilizado livros com o assunto e conseqüentemente abre uma roda de conversa sobre o tema.
- 3- Sim, as lutas dos movimentos sociais no campo são, a cada dia, maiores. A luta pela reforma agrária no Brasil deve ser discutida em todos os meios educacionais.
- 4- Sim, pois precisamos trabalhar as disparidades entre agricultura sustentável e agricultura exploratória.
- 5- Sim, porém o tema é abordado dentro da possibilidade de relaciona-lo de acordo com os livros didáticos. Procuo relacionar sempre.

Outro importante aspecto trabalhado nessa pesquisa e, que está intimamente ligado a questão agrária, refere-se à Educação do Campo. Assim investigou-se como essa temática tem sido trabalhada na formação inicial dos licenciandos, bem como dos demais integrantes do PROBEX de Geografia 2018, os quais estão na Educação Básica atuando como professores.

Perguntou-se aos entrevistados como eram as discussões com relação à Educação do Campo em suas formações iniciais. A maioria falou que as discussões eram vagas, ou poucas, ou inexistentes. Com exceção do entrevistado quatro que respondeu: “Enfatizaram a importância dessa modalidade de ensino para os sujeitos do campo, principalmente em relação à questão de pertencimento”. De fato, a Educação do Campo ainda é muito pouco discutida nos cursos de formação de professores, porém, nos últimos anos vem apresentando avanços importantes.

Assim como é importante a discussão acerca da Educação do Campo nos cursos de formação de professores, também se deve investigar como está sendo realizada essa discussão e o tratamento do tema nas escolas da Educação Básica, pois que se constituiu a Política da educação do Campo, mas sua consolidação nas escolas está na pauta dos movimentos sociais e não tem se concretizado como almejam tais movimentos. Perguntou-se aos entrevistados se o currículo da Escola facilita a inclusão de metodologias que associem o ensino de Geografia com a Política da Educação do Campo ou que desenvolva o que preconiza a Política:

- 1- O currículo segue o livro que não está adequado à realidade dos educandos.
- 2- Não. Durante a aplicação das atividades curriculares se promovem discussões acerca da questão agrária, mas não se conhece sobre a Política.
- 3- “Não, o currículo escolar se apresenta mais como sendo uma forma de produção do conhecimento conteudista, ligada ao ensino tradicional.



- 4- Em parte, depende muito da atuação do professor, mas na formação não se fala em Educação do Campo.
- 5- O currículo traz um discurso, porém na prática as condições para inclusão de metodologias voltadas para Educação do Campo ficam por conta do professor no que diz respeito a material didático. Nós professores procuramos associar essa relação dentro do possível.

As falas dos entrevistados denotam preocupação com a ação do Estado, assim como das condições de formação de professores, pois que se distancia do que preconiza a Política Pública da Educação do Campo, dos sentidos de escola, segundo a Política, da participação de pais e mães na Escola, de uma proposta que vislumbre a construção coletiva pelos sujeitos da escola, a comunidade escolar para além dos muros da escola. Chama atenção a resposta do Entrevistado 5, pois apresenta a importância do professor exercer o papel de trazer as metodologias para o ensino, demonstrando pouca compreensão sobre a Política da Educação do Campo, dependendo pelo menos duas questões: fragilidades na formação inicial e continuada, bem como no projeto de Escola adotado pelo sistema de educação regional.

Perguntaram-se como os entrevistados faziam para desenvolver a inclusão dos assuntos acerca da vida dos sujeitos do campo, em sala de aula. Os principais pontos apresentados foram: novas metodologias, jogos, maquetes, cartazes, desenvolvimento de debates, atividades para a valorização dos sujeitos. O Entrevistado 5 apresenta uma discussão mais aprofundada com relação a este aspecto e se posiciona afirmando que: “a educação no meio rural no Brasil ainda tem muito a desenvolver. A falta de políticas educacionais voltadas para a desvalorização do campo caracteriza a desvalorização do homem do campo.

Embora a Escola João Milanês se caracterize com a maioria de educandos advinda do campo seu currículo não se pauta nos princípios da Política da Educação do Campo havendo experiências pontuais e exitosas no sentido de valorizar o espaço e a realidade dos sujeitos. Dentro dos conceitos abordados por disciplina durante o Projeto, procurou-se proporcionar reflexão sobre sua vida de camponês através de relatos orais de histórias de vida ou atividades voltadas para explorar os conteúdos acerca das categorias da Geografia como: paisagem, território, espaço, região e lugar. Também se utilizou músicas, pinturas voltadas para características culturais do lugar dos sujeitos.

Conclusão

Nesse estudo apresentaram-se discussões relacionadas à questão agrária, Educação do Campo e Ensino de Geografia na formação inicial e continuada e, na atuação docente de



professores e futuros professores que participam do PROBEX de Geografia da UFCG de Cajazeiras- PB.

Como se sabe, estes temas abrangem uma gama de questões que, ao longo dos anos vem sendo apresentados por diferentes instituições e por diferentes sujeitos. Assim, o que aqui se pretendeu contribuir para que estas questões permaneçam em discussão na Educação Superior e na Educação Básica e façam parte do cotidiano das escolas e das Secretarias e Gerências de Educação a fim de que pautem junto com os povos do campo a proposta de incluir e desenvolver a Política da Educação do Campo. Enfatizou-se que as problemáticas aqui trabalhadas estão longe de serem esgotadas, podendo contribuir para a elaboração de novas pesquisas.

Referências

CALDART, R. S. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs). In.: **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, n° 5. 2004. p. 10-76.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Os Conteúdos Geográficos no Cotidiano da Escola e a Meta da Formação de Conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A de S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, A. C. S.; SILVA, A. P. Educação contextualizada por uma pedagogia das ausências e das emergências. **I encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba**. Centro de Educação UFPB. João Pessoa, 2011. p. 7-32.

[MOLINA, M. C.](#) Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



O PAPEL DA MEMÓRIA NAS DINÂMICAS DA CONSTRUÇÃO TERRITORIAL INDÍGENA: ASPECTOS COSMOLÓGICOS DO POVO AKRĀTIKATÊJÊ

THE ROLE OF MEMORY IN THE DYNAMICS OF TERRITORIAL INDIGENOUS LAND: COSMOLOGICAL ASPECTS OF THE AKRĀTIKATÊJÊ PEOPLE

Tayana Cortez Ferreira¹²⁴
Jerônimo da Silva e Silva¹²⁵

RESUMO: Resultado de primeiras inserções de pesquisa junto às memórias e saberes do povo indígena Akrātikatêjê, esta apresentação tem como objetivo discutir como o referido povo elabora a concepção de “território” para si e ante o poder público. Quais os sentidos de “terra” ou “território” nas narrativas deste povo? O povo Akrātikatêjê passou por deslocamentos compulsórios que remontam os últimos quarenta anos, indo desde mudanças promovidas pelas ações do Estado, como pela própria dinâmica deste povo com as demais etnias. A partir da metodologia da pesquisa de campo, sistematização etnográfica e notas de diários de campo, esta comunicação pretende discorrer os múltiplos aspectos que os Gaviões da etnia Akrātikatêjê tecem a respeito do entendimento do dito território oficial e os possíveis entrelaçamentos com a cosmovisão indígena.

Palavras-chave: Akrātikatêjê. Cosmologia. Memórias. Território.

ABSTRACT: The result of the first research insertions with the memories and knowledge of the Akrātikatêjê indigenous people, this presentation aims to discuss how the people elaborate the concept of "territory" for themselves and before the public power. What are the meanings of "land" or "territory" in the narratives of this people? The Akrātikatêjê people went through compulsory displacements that go back from the last forty years, going from changes promoted by the actions of the State, as by the very dynamics of this people with the other ethnic groups. Based on the methodology of field research, ethnographic systematization and field diary notes, this communication intends to describe the multiple aspects that the Gavião of the Akrātikatêjê ethnicity weave about the understanding of this official territory and the possible interweaving with the indigenous worldview.

Keywords: Akrātikatêjê. Cosmology. Memoirs. Territory.

Território: concepção oficial e a cosmologia indígena

O conflito no processo de territorialização entre os povos tradicionais¹²⁶ e o Estado, ocorrem por conta da existência de diferentes perspectivas sobre o território. Para o Estado o território é um espaço de políticas públicas de ordem normativa e homogênea, delimitado por

¹²⁴ Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Marabá, Pará, Brasil, E-mail: tayana.cortez@unifesspa.edu.br

¹²⁵ Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Marabá, Pará, Brasil, E-mail: jero1978@unifesspa.edu.br

¹²⁶ Este conceito vai ao encontro com Paul Little em que associa “fatores como a existência de regimes de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar, a procura de autonomia cultural e práticas adaptativas sustentáveis” (Little, 2002: 23).



fronteira e local de extrações de recursos naturais. Os indígenas têm no território um espaço de reprodução social e cultural e uma propriedade de ordem coletiva. Nesse sentido Bonnemaison cita que:

O território não se define por um princípio material de apropriação, mas por um princípio cultural de identificação, ou, se preferirmos, de pertencimento. Este princípio explica a intensidade da relação ao território. Ele não pode ser percebido como uma pose ou como uma entidade exterior à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço (BONNEMAISON *apud* HAESBAERT, 2006, p.72).

Os povos tradicionais ocupam o território de forma complexa e intensa, uma vez que esse não é apenas um espaço de sujeitos “biologizado”¹²⁷ de recursos naturais. Para Haesbaert (2016, p.72) “Além de um território fonte de recursos, o espaço é atribuído, também, através da apropriação simbólico e religiosa”. É importante ressaltar que a concepção territorial do Estado¹²⁸ ignora os elementos simbólicos do território¹²⁹, tratando-o como espaço de uso dos recursos naturais.

Além disso, “a ideologia territorial do Estado-nação é vinculada ao fenômeno do nacionalismo, que reivindica um espaço geográfico para o uso exclusivo dos “membros” de sua comunidade nacional” (GELLNER *apud* LITTLE, 2002, p.6). Podemos ainda trazer de base no sustento territorial oficial o conceito legal de soberania, que postula a exclusividade do controle de seu território sob domínio do Estado.

Durante o século XX ocorreram migrações para o sudeste do Pará, onde nesse período predominou o extrativismo vegetal de produtos como caucho e principalmente a castanheira como principal atividade econômica, os extrativistas começaram a invadir terras indígenas, sendo uma dessas etnias os Gaviões, causando mortes de ambos os lados e resultando na fama desses indígenas de povos violentos. Conforme nos coloca Exposito Arnaud:

¹²⁷ Neste conceito de Alfredo Vagner, trazemos a ideia que o autor trabalha sobre as denominações que a visão erudita interpreta quando trata da Amazônia, fazendo críticas ao biologismo, que é utilizado pelos ambientalistas que entendem a questão ambiental dissociado do sujeito, tratando esse como sem história, já que refere-se ao ambiente de forma “sujeitos biologizados”, sem história, sem cultura.

¹²⁸ Importante destacar que a concepção territorial do Estado é na verdade a construção ocidental da natureza subjugada ao homem, “reificada enquanto instância da sociedade”.

¹²⁹ Bruce Albert, no texto “Ouro canibal e a queda do céu: uma crítica Xamânica da economia política da natureza” evidencia a concepção xamânica da natureza dos povos indígenas Yanomami, em que o universo é “uma totalidade social regida por um complexo sistema de intercâmbios simbólicos entre sujeitos humanos e não-humanos”. (ALBERT, 1995:19).

⁵ Período marcado na história do país pelo governo de Getúlio Vargas, uma época onde foi instaurada um governo autoritário. O governo nesse período começou a atrair as pessoas para a região com a forte propaganda de prosperidade da borracha, produto que estava em alta no mercado internacional.



[...] a partir da segunda metade do século atual, os conflitos entre Gaviões e os coletores de castanha foram intensificando-se na medida que o produto assumia maior importância para a economia regional. Os gaviões eram então acusados de praticar “grandes selvagerias” sobretudo na cidade de Marabá (principal centro comercial da região), cuja população pedia constantemente seu extermínio. (ARNAUD, 1975, p.35).

O Estado, nesse contexto de violência e conflitos pelo território entre indígenas e extrativistas traz a ideologia do integracionista que perdurou por mais de um século, onde não se considerava a diversidade cultural das populações indígenas, partindo da defesa de que esses povos deveriam ficar sob tutela do Estado até que se integrassem a civilização.

A tutela se enquadra em uma norma legal jurídica cujo objetivo é civilizador, uma vez que coloca o índio nesta condição até que este tenha plena capacidade para gerir sua vida e esta competência só se alcançaria após uma integração ao território nacional. Nesse sentido Alcida Rita Ramos menciona que o conflito entre as partes envolvidas, dominadores e dominados no processo de formação do território nacional. Em suas expressões:

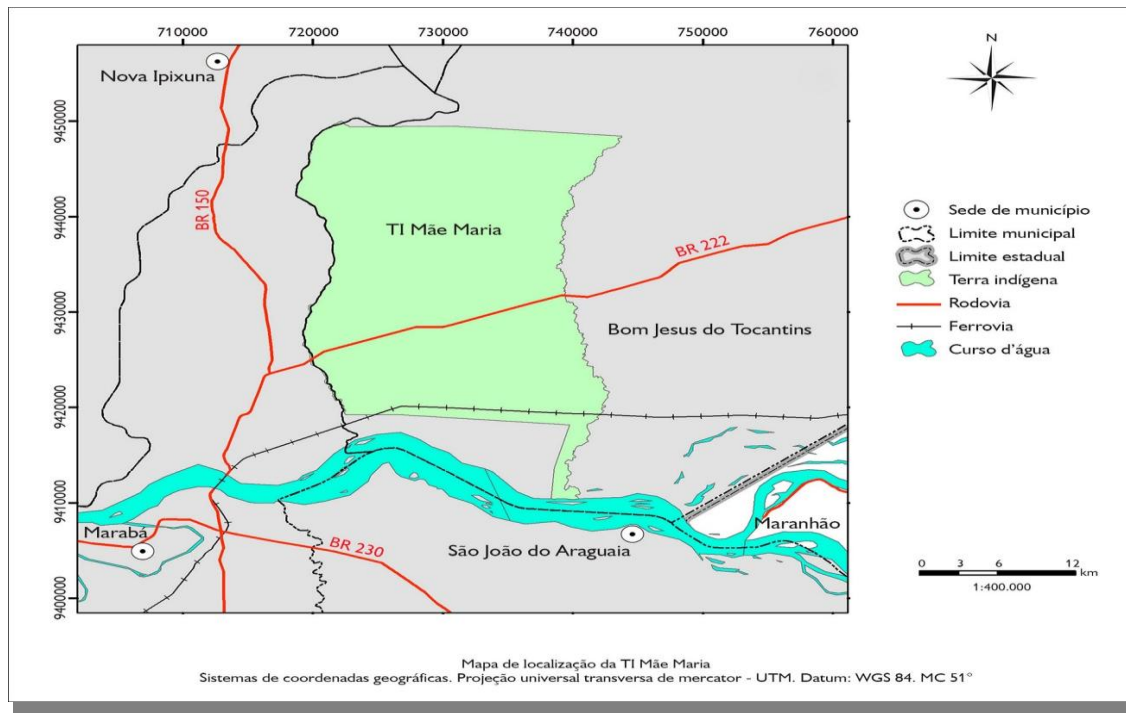
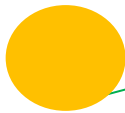
O processo de unificação nacional que acompanha a formação do Estado tem se mostrado historicamente antagônico à manutenção de diversidade cultural. Quando não tem havido extermínio tem havido, pelo menos, intolerância dos dominadores para com os dominados. (RAMOS,1995, p.77):

O projeto oficial do Estado é implementado de forma universalizadora, pois para implantação dos grandes projetos, as demandas específicas dos indígenas são tratadas suas devidas especificidades, não considerando que no mesmo território há várias etnias com costumes e culturas diferentes.

É nesse contexto que desde o contexto histórico do Estado Novo os territórios indígenas vão ser tratados como um espaço de uso dos recursos naturais, já que nessas terras desenvolveram-se empreendimentos econômicos, trago aqui o caso dos Akrãtikatêjê - povo pertencente a etnia Gavião e vive atualmente na Terra Indígena Mãe Maria¹³⁰, à margem da rodovia BR-222, no município de Bom Jesus do Tocantins, sudeste do paraense, onde residem as etnias Parkatêjê e Kyikatêjê, dentre outros, como mostra o mapa abaixo:

Mapa 01: Localização da Terra Indígena Mae Maria

¹³⁰ Em 1986 a Reserva passou a ser Terra Indígena Mãe Maria, uma vez que fora homologada pelo decreto nº 93.148 pelo presidente José Sarney de Araújo Costa com uma extensão de 62.148 hectares, como mostra o mapa abaixo.



Fonte: Elaborado por César Donato de Araújo (2017).

Com a criação da Terra Indígena Mãe Maria, fica claro a intenção do Estado de tornar não só as populações indígenas homogêneas, já que no mesmo território três diferentes etnias, ainda que pertencente ao mesmo povo, passariam a ter que dividir o mesmo espaço, sendo imposto a eles um modelo de território oficial que se confronta com a concepção de coletividades que os indígenas entendem. De acordo com Ribeiro Júnior e Moreira Edma (2017):

Além da apropriação e expropriação dos territórios, o debate em torno da tentativa de emancipação dos povos indígenas, sustentada pelo governo militar com o fator político de homogeneização, que se passava com um dos elementos descaracterizador a propriedade coletiva da terra, é fundamentado na existência das relações sociais. (RIBEIRO; MOREIRA, 2017, p.334).

É nesse meio que no decorrer do Estado Novo⁵ o território indígena do povo Gavião foi tratado como um espaço de uso dos recursos naturais, já que nessas terras desenvolveram-se empreendimentos econômicos, tais como a linha de transmissão de energia da Eletronorte, a construção da Ferrovia Carajás e a abertura da BR-222. O próprio decreto de 1986 de homologação demonstra que um dos motivos que lhe impulsionará, foi o interesse de garantias de empreendimentos na área da TIMM¹³¹, como podemos ver no Art.3º desse decreto que;

¹³¹ Terra Indígena Mãe Maria é o território onde vivem os gaviões, situado no município de São João do Araguaia, estado do Pará, local onde até o presente residem.



Excluem-se da área indígena as faixas territoriais correspondentes à linha de transmissão da ELETRONORTE e à Estrada de Ferro Carajás, conforme especificações contidas no Decreto nº 80.100, de 8 de agosto de 1977 e no Decreto nº 91.078, de 12 de março de 1985, respectivamente, bem como a faixa da Rodovia BR-222, que corta a aludida área indígena numa extensão de 20,8km e com abrangência de 80m de largura. (BRASIL, 1986)

Tais empreendimentos fazem parte do Projeto Grande Carajás (PGC), implementados na região durante o governo militar, desenvolvendo de forma arbitrária, não levando em conta as especificidades e diversidades desses povos, que viram suas terras tomadas por empreendimentos sem ao mesmo serem consultados. Tais empreendimentos afetaram toda a organização social das populações indígenas.

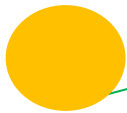
Vivem na Terra Indígena Mãe Maria, as etnias Parkatêjê e Kyikatêjê e os Akrãtikatêjê. Os Akrãtikatêjê têm uma trajetória de deslocamentos compulsórios que remontam os últimos quarenta anos, indo desde mudanças promovidas pelas ações do Estado como foi o caso da construção da hidrelétrica de Tucuruí durante o desenvolvimento do PGC que resultou no alagamento de seu território. Lembrando que a TIMM está inserida na área de influência do PGC:

[...] abrange uma província mineral extremamente rica e diversificada em recursos (ferro, manganês, cobre, bauxita, cassiterita, níquel, ouro) com enorme extensão de terras recentemente incorporadas ao domínio privado, límpidas de seus ocupantes tradicionais. Comporta ainda grande parte de bacia do Araguaia-Tocantins com imensa capacidade de geração de energia elétrica (HÉBETTE, 2004, p. 61).

A arbitrariedade se estabelece no contexto de imposição da noção de território, já que o Estado ignora as formas de organização no momento que trata o espaço como propriedade privada, o espaço como lugar de extração de riquezas naturais. Mesmo no âmbito das terras públicas, em que, supostamente, seria de interesse social, aos cidadãos de um país. Entretanto, como mostra Paul Little (2002):

[...] é o aparelho de Estado que determina os usos dessas terras, supostamente em benefício da população em seu conjunto. Na realidade, esses usos tendem a beneficiar alguns grupos de cidadãos e, ao mesmo tempo, prejudicar outros (LITTLE, 2002, p.7).

Nesse cenário de ataque, é que os indígenas necessitam fazer o movimento de apropriar-se de conceitos e referências que não pertencentes a sua cultura, como “meio ambiente”, “natureza”, “terra/território”, pois são utilizados no campo jurídico, assim como em falas de lideranças em espaços de eventos internacionais, mostrando-se uma tática de apelo de órgãos de proteção ambiental e a luta pelo reconhecimento de seus territórios.



O papel da memória na elaboração de concepção de território do povo Akrãtikatêjê

A memória é um instrumento utilizado entre os povos de cultura oral, entre os Akrãtikatêjê tem mostrado uma ferramenta de reconstrução da história de suas territorialidades, rituais e costumes que por muito tempo foram hostilizados pelas políticas sumárias implementadas pelo Estado.

A manutenção de rituais desse povo passa pela memória dos mais velhos deste povo, que são fundamentais para remontar a trajetória de luta desses povos, bem como afirmam seu território.

Indo de encontro com Maurice Halbwachs (2006) a categoria de “memória coletiva”, onde os sujeitos só serão capazes de recordar dentro de um contexto social que atuam como base. A memória individual que é baseado nas vivências onde este esteve inserido, sendo o sujeito capaz de produzir ao mesmo tempo memória individual e coletiva. Segundo o autor:

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. 'E porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 2006, p.16).

Mesmo que uma pessoa se encontre sozinha em um determinado lugar, vivenciando coisas sem compartilhar com ninguém, ainda assim sua memória individual não estará apartada do coletivo, pois esse indivíduo adquiriu referências dentro dos grupos sociais que o influenciaram.

Levando em conta a memória do povo Akrãtikatêjê que o território nas perspectivas narradas pelas diversas gerações, as memórias não se reconstruem simultaneamente, pois diferentes membros de uma mesma aldeia a fazem por lembranças singulares, ainda que tenham o algo em comum, neste caso o pertencimento afetivo ao território e ao grupo.

Trago para a discussão de memória individual e coletiva um relato de experiência vivenciada no campo. Durante a discussão do planejamento escolar, a diretora da escola da aldeia Akrãtikatêjê fez um relato de memória no qual falava da morte de um morador da aldeia, tal lembrança individual a fez por um pertencimento em seu grupo, pois em seguida fez o relato da suposta motivação da tragédia que aconteceu por uma negligência da não finalização do ritual chamado “festa do porco” - outrora “festa da guerra” – em que segundo a tradição, é acesa uma grande fogueira em que depois de dançar a noite toda ela deve ser



apagada para que as almas (*Mecaron* na língua Akrãti) daqueles que já se foram descansasse em paz. Em tal ocasião a fogueira não foi apagada, resultando uma semana depois na morte de um morador do local.

Tal memória individual não poderia ser remontada sem as vivências e tradições que o grupo exerce sobre ela. A memória individual e a coletiva se entrecruzam. Nesse sentido:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 2006, p.22).

A memória remonta uma cosmovisão sobre as territorialidades desse povo que apesar de toda a história de contato violento com os não indígenas, como a imposição de uma cultura ocidentalizada, recriam rituais e costumes no qual não se distanciam da natureza. Memória coletiva pode ser uma possibilidade de reconstrução para esse povo de identidade coletiva.

Porém, é preciso fazer uma ressalva sobre a memória coletiva, uma vez que as abordagens recentes apontam para a memória de grupos sociais. Por muito tempo a memória não era utilizada como uma fonte de pesquisa, sendo levado em conta os documentos, fotografia e demais escritos. (BURKE, 2000).

Para Peter Burke, o estudo da memória deve ser dar considerando os pontos de vistas da fonte histórica e fenômeno histórico. No primeiro aspecto o autor contestará as operações em torno das operações de análises de documentos feitos pelos historiadores, movimento esse que se desencadeou na década de setenta com pesquisadores contemporâneos questionando a ausência da oralidade como dados de pesquisas documentais. O autor ressalva: “Os historiadores têm que estudar a memória como uma fonte histórica, elaborar uma crítica da confiabilidade da reminiscência, no teor da crítica tradicional dos documentos históricos” (BURKE, 2000).

É importante ressaltar as críticas em torno das fontes estudadas, pois a memória, por exemplo se faz presente na narrativa oficial, outrora solidificada como ferramenta de construção de uma identidade nacional, no desenvolvimento dos Estados-nacionais, igualando, portanto, as identidades, tornando-as homogêneas.



Outro autor a mencionar a importância da memória como fonte de estudo e conhecimento é Le Goff, ressaltando nesse sentido que:

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 2003, p. 471).

Nesta direção, e seguindo orientações da memória dos Akrãtikatêjê, podemos depreender que entre esse povo é levando em conta o território nas perspectivas narradas pelas diferentes gerações e suas temporalidades próprias, produzindo conflitos no processo de territorialização entre esse povo e o Estado. Para os Akrãtikatêjê, o território – ao contrário da visão oficial que são demarcados com limites rígidos e com finalidade de posse – é um espaço onde a ideia de limite é algo novo em sua cultura, assim, à título de exemplificação, os nomes dados aos espaços mantêm referência a alguma característica natural, o próprio nome Akrãtikatêjê refere-se ao lugar de origem desses povos (akrãnti – montanha).

Assim, é importante ressaltar que a memória remonta uma cosmovisão sobre as territorialidades desse povo que apesar de toda a história de contato violento com os não indígenas, como a imposição de uma cultura ocidentalizada, esses recriam rituais e costumes no qual não se distanciam da natureza.

Com a Constituição de 1988, os indígenas surgem no cenário nacional com muita força, inclusive presentes na elaboração da carta magna, algo inédito na história do Brasil até então. Essa nova Constituição teve avanços importantes para os indígenas, tais como o direito de se organizar social e culturalmente, sem interferências com o princípio da autodeterminação dos povos e o critério de demarcação de terras pelo critério da tradicionalidade.

O surgimento de lideranças indígenas foi e continua sendo algo de importância para existência desses povos, que através da escrita se colocam na condição de protagonistas da sua própria história, tendo a possibilidade de sair cada vez mais da autotutela, tudo em vista da escrita que nascem narrativas de escritores indígenas, trazendo ao mundo brancos seus costumes, enfrentando a lógica territorial do Estado que os trata como empecilho do desenvolvimento econômico.

Podemos ainda questionar sobre o conhecimento ocidental dessa construção em torno de uma verdade universal, já que há outras formas de conhecimento que escapam da racionalidade ocidental. Um exemplo disso é o entendimento de mundo vivenciado pelos



Yanomami, a cosmologia. Esse modo de interpretar o mundo tem uma diferente relação homem/natureza.

Nesse sentido é preciso ressaltar que a racionalidade ocidental ao estabelecer uma verdade universal, desconsidera outros saberes, o que compromete a construção de novas percepções de mundo, engendrando outras versões que se originam ou coadunam para superar as antigas traduções, que por muito tempo, pelo etnocentrismo, calaram a voz e o lugar de fala desses povos.

Os povos indígenas passam a ser protagonistas de suas histórias, que outrora foram escritas por viajantes que catalogavam apenas a existência de recursos naturais, ignorando assim os sujeitos do território. Neste sentido Almeida ressalta que,

Livros que começam com a voz. Os povos indígenas querem ouvir a própria voz. A escrita, grande aliada das classes dominantes, paradoxalmente, torna-se a oportunidade de reversão para os dominados. Eivados das diferentes falas silenciadas, funciona como uma arma que, através de cada frase ou palavra desacostumada, detona com um certo poder: a língua enquanto instituição. É por isso que devemos inscrever os livros escritos pelos índios no campo da política. (ALMEIDA, 2009, p.91).

Se a escrita pode ser uma ferramenta de luta para os indígenas reafirmarem suas identidades e re-territorialidade, bem como suas memórias coletivas e símbolos sociais com a finalidade de proteger seus territórios, então que os usem, pois, um povo sem território é um povo sem história.

REFERÊNCIAS

ARNAUT, E. **Os índios Gaviões de Oeste. Pacificação e integração.** Belém Museu Paraense Emílio Goeldi, 1975. 86. ilust.(Publ.Avulsas, 28).

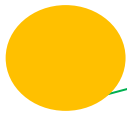
ALBERT, B. **O Ouro Canibal e a Queda do Céu:** uma crítica xamânica da economia política da natureza. Brasília: 2005.

ALMEIDA, M. I. **Desocidentada:** experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, A. W. B. **Antropologia dos Archivos da Amazônia.** Rio de Janeiro: 2008.

BURKE, P. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL. **Decreto nº. 93.148, de 20 de Agosto, de 1986.** Homologa a demarcação administrativa da área indígena que menciona, no Estado do Pará., Brasília, 20 de agosto de 1986. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93148-20-agosto-1986-443494-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 nov.2018.



HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira**: 30 anos de campesinato na amazônia, vol. III. Belém: EDUFPA, 2004.

Instituto Socioambiental – ISA. **Demarcações**. São Paulo Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/como-e-feita-a-demarcacao-hoje>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Instituto Socioambiental – ISA. **Conflitos e polêmicas**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/ameacas,-conflitos-e-polemicas/lista-de-ataques-ao-direito-indigena-a-terra>>. Acesso em: 23 mar. 2017

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: Por uma Antropologia da Territorialidade. Brasília: UnB, 2002-2003.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.