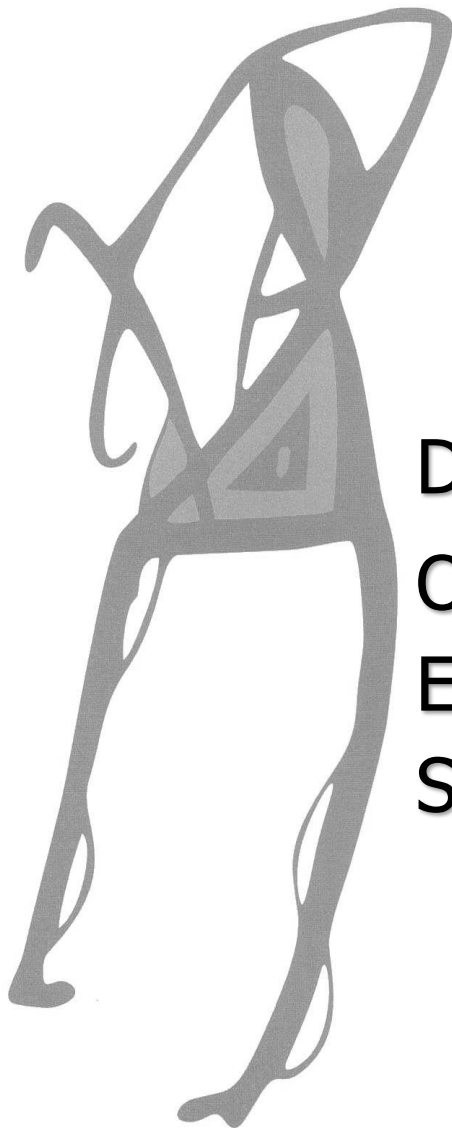


Margens

Versão Digital - ISSN:1982-5374

Vol. 10. N. 15 Dez/2016

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus
Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins
Universidade Federal do Pará



Dossiê

**Olhares para o campo:
Educação, Arte e
Sociedade**

Editores do Dossiê

Eliana Teles

Francinei Bentes Tavares

Jones da Silva Gomes

Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará

Revista Margens – Vol. 10. N. 15 – Dez 2016

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Sebastião Martins Siqueira Cordeiro	<i>Coordenador do Campus de Abaetetuba</i>
Marcos Allan Leite dos Reis	<i>Coordenador da DPPG</i>
Rosângela do S. Nogueira de Sousa (UFPA)	<i>Editor Chefe</i>
Eliana Teles Rodrigues (UFPA)	<i>Editor Interno do Dossiê 15</i>
Francinei Bentes Tavares (UFPA)	
Jones da Silva Gomes (UFPA)	
Élcio Loureiro Cornelsen (UFMG)	<i>Editor Externo do Dossiê 15</i>

Equipe Editorial Faculdade

Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>

Conselho Científico Área/Instituição

Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinéio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) -
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 10. N. 15 – Dez/2016 –
Abaetetuba /PA: UFPA, 2016.

Semestral

Organizadores: Eliana Teles Rodrigues, Francinei Bentes Tavares & Jones da Silva Gomes
Publicações em edições temáticas; V. 10. N. 15 : Olhares para o Campo: Educação, Arte e
Sociedade.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de
Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07

PRIMEIRA SEÇÃO – Saberes e práticas socioculturais no/do Campo

1) Lutas e Experiências: dos Assentados Serra Dourada / Goiás

Geovanna de Lourdes Alves Ramos13

2) Formar Florestal: o Protagonismo dos Povos da Floresta no Uso dos Recursos Naturais nas Regiões da Transamazônica e da BR 163

Rogério Almeida, Roberta Coelho, Katiuscia Fernandes Miranda & Marcos dos Santos Silva
..... 27

3) Sociobiodiversidade e diversidade epistêmica: Reflexões sobre Educação do Campo no cenário atual do Baixo Tocantins

Eliana Teles Rodrigues 42

4) Tecnologia de (des)informação e (in)comunicação no contexto do saber comunicacional indígena amazônico

James León Parra Monsalve53

SEGUNDA SEÇÃO – Educação do Campo, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial

5) A Educação do Campo no contexto de Desenvolvimento do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul

Karen Cavalcante Tauceda, Jairo Alfredo Genz Bolter, Jaqueline Mallmann Haas, Jonas José Seminotti & Roniere dos Santos Fenner71

6) Pedagogia no contexto da política territorial: um estudo do processo educativo desenvolvido no Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER) do Território da Cidadania do Baixo Tocantins - PA

Sara Corrêa Dias, Francinei Bentes Tavares & Miquéias Freitas Calvi85

TERCEIRA SEÇÃO – Escola, Arte e Autonomia dos Sujeitos do Campo

7) A autonomia dos Sujeitos do Campo: métodos e identidades

Haroldo de Vasconcelos Bentes 98

8) Girândolas: Escola e Literatura nas margens ribeirinhas de Abaetetuba

Jones da Silva Gomes 115

9) Batuque, arte e educação na comunidade quilombola São Pedro dos Bois

Clícia Tatiana Alberto Coelho & Raimundo Erundino Santos Diniz133

10) A Vida como Obra de Arte: saberes e fazeres do camponês – mãos que medem e lutam

Cláudia Glavam Duarte & Juliano Espezim Soares Faria..... 150

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ "OLHARES PARA O CAMPO: EDUCAÇÃO, ARTE E SOCIEDADE"

A Educação do Campo, tanto como conceito reflexivo, ou como movimento social, assim como política pública, trata-se de um tema emergente no debate acadêmico, principalmente no que tange às suas dimensões sociopolíticas e culturais, tratando de aspectos como a formação das populações do campo a partir da valorização de seus saberes e identidades, a participação dos movimentos sociais na origem e na concepção de uma educação de base popular, que possa se voltar ao atendimento dos anseios históricos das referidas populações, assim como da efetividade de ações pedagógicas voltadas para a defesa da autonomia, da emancipação e da liberdade como valores educacionais sem os quais os conceitos, movimentos e políticas em torno da Educação do Campo se esvaziariam de significados sociais, visto que seu próprio surgimento se viu embasado e pautado por esse tipo de discussão.

Dessa maneira, a presente edição, em formato de Dossiê temático, da Revista Margens, publicada pela Universidade Federal do Pará (UFPA – Campus Universitário de Abaetetuba), abre espaço para uma diversidade de olhares, calcada na interdisciplinaridade e na análise de diferentes contextos regionais e nacionais, de forma a permitir que propostas plurais possam emergir, colocando em diálogo os temas caros à Educação do Campo, em conjunto com outras temáticas que também possuem importância na atualidade, como a de Desenvolvimento Territorial ou a da valorização dos conhecimentos tradicionais das populações do campo.

A partir da metáfora do olhar, as epistemologias sobre o campo são discutidas na relação sujeito-objeto do conhecimento. Estabelece as possibilidades de olhares diversos sobre os fenômenos educacionais, artísticos e sociais como norteadores de mudanças culturais e científicas. Por meio das linguagens artísticas e da relação entre textos literários e práticas educacionais revelar pensamentos e sentimento de povos e sua cultura, sua realidade, o cotidiano dos aspectos invisíveis ou ignorados da sociedade, bem como desenvolver a autonomia intelectual através destas competências, por meio da análise dos fenômenos socioterritoriais e ambientais, das mudanças e contradições que se operam no meio agrário.

Dito isto, é importante destacar a divisão do referido dossiê em três seções distintas, mas que se interligam pela temática transversal da educação e da pedagogia de base popular, elemento importante dos alicerces das propostas, ações educativas e cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo e demais cursos e iniciativas formativas voltadas às populações do campo em todo o país.

A primeira seção, intitulada **Saberes e Práticas socioculturais no campo** é composta por quatro artigos, que caracterizam as lutas sociais no campo pelo direito à terra, às políticas socioambientais, educacionais e tecnológicas. O primeiro trabalho, de autoria da historiadora Geovanna de Lourdes Alves Ramos, “**Lutas e Experiências dos Assentados Serra Dourada / Goiás- GO**”, relata as experiências, as lutas e os saberes dos diferentes sujeitos sociais que compõem o Projeto de Assentamento por ela estudado. Trata-se de uma pesquisa documental em que a autora utiliza atas das reuniões para analisar as práticas, a cultura e vivência no campo, tendo como recorte temporal o ano 2000, momento da fundação

do assentamento, até o ano de 2007. O caminho escolhido pela autora ao investigar sobre o Assentamento Serra Dourada nos permite refletir sobre as lutas e estratégias dos sujeitos sociais no Centro-Oeste brasileiro, pelo acesso e direito a terra. Trata-se de homens, mulheres, jovens e crianças que nas experiências cotidianas, constroem identidades sociais deixando explícito uma experiência histórica concreta que não se baseia apenas na “ciência” (THOMPSON, 1981, p. 57), mas na análise das práticas e táticas desses sujeitos, que em suas lutas experimentam e disputam o campo em seu cotidiano comum.

Num cenário de disputa pelo território e pelos recursos naturais, na Amazônia brasileira destaca-se o protagonismo dos povos da floresta no uso desses recursos. Esta é a proposta apresentada por Rogério Almeida, Roberta Coelho, Katiúscia Fernandes Miranda e Marcos dos Santos Silva, no trabalho intitulado “**Formar Florestal – o Protagonismo dos Povos da Floresta no Uso dos Recursos Naturais nas Regiões da Transamazônica e da BR-163**”, em que relatam a experiência desenvolvida no âmbito da Organização Não-Governamental (ONG) Instituto de Educação do Brasil (IEB) e do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal. O trabalho objetiva a consolidação de uma rede voltada para a concretização de política estadual, que favoreça o Manejo Florestal Comunitário, em que os protagonistas são os sujeitos do campo, tais como camponeses, extrativistas, assentados da reforma agrária, entre outras categorias. A experiência desenvolvida há três anos nas regiões das rodovias Transamazônica e da BR-163 tem como referencial didático os pressupostos do educador Paulo Freire. Os diálogos realizados durante os módulos de formação, os quais incluem atividades de campo em Unidades de Conservação - UC's (Floresta Nacional do Tapajós) e atividades do tempo comunidade, estruturam-se na troca de conhecimentos / saberes, estabelecidos entre os educadores/as e educandos/as e tem contribuído para aprofundar seus conhecimentos acerca de política pública, governança, preservação dos recursos e afirmação de direitos.

Dando continuidade à seção, o texto “**Sociobiodiversidade e diversidade epistêmica: Reflexões sobre a Educação do Campo no cenário atual do Baixo Tocantins**”, de Eliana Teles Rodrigues, aborda elementos e ideias acerca da sociobiodiversidade e da diversidade epistêmica, em sua contribuição ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de conceitos e interpretações sobre o tema. Destacam-se as políticas socioambientais tendo como recorte para análise, a região do Baixo Tocantins, no município de Abaetetuba-PA. No texto assinala-se a importância da valorização da sociobiodiversidade do lugar como contribuição para o diálogo entre os saberes acadêmicos e saberes locais, e suporte para a compreensão das relações socioambientais atuais, haja vista as problemáticas que os sujeitos do campo enfrentam no âmbito social, ambiental, educacional e econômico.

Finalizando a seção, James León Parra Monsalve trata dos processos atuais de comunicação nas organizações regionais indígenas na Amazônia. No artigo intitulado “**Tecnologias de (des)informação e (in)comunicação no contexto do saber comunicacional indígena amazônico**”, o autor busca desenvolver uma aproximação etnográfica do modo como os saberes indígenas são postos nas práticas comunicacionais das organizações regionais. Partindo de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, ele verifica os obstáculos que são estrategicamente pensados e resolvidos nessas entidades no âmbito da tecnologia e comunicação. Nesse sentido, frisa-se que uma relação entre tecnologia, natureza e necessidades dos povos indígenas amazônicos diz respeito ao contexto sociocultural em que estão inseridos, pois seus saberes, mais do que informação ou conhecimento “passíveis

de direitos de propriedade intelectual”, permitem enxergar “práticas coletivas de saber e de manejo dos recursos comuns”, em que a tecnologia só adquire algum sentido se for no contexto social em que estão inseridos, configurando assim uma luta contraideológica.

Dando continuidade ao presente dossiê, dois artigos compõem a seção denominada **“Educação do Campo, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial”**, nos quais são destacadas essas temáticas, de forma complementar, de maneira a articular o debate sobre o desenvolvimento voltado às populações locais, sem desconsiderar seus conhecimentos e modos de experienciar e vivenciar concretamente a realidade na qual estão imersas.

O primeiro texto, construído em co-autoria por um coletivo de autores (Karen Cavalcanti Tauceda, Jairo Alfredo Genz Bolter, Jaqueline Mallmann Haas, Jonas José Seminotti e Roniere dos Santos Fenner), e cujo título é **“A Educação do Campo no contexto de desenvolvimento do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul”**, tenciona abordar os aspectos socioeducacionais do primeiro ano de funcionamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Campus Litoral Norte, situado no município de Osório-RS. A intenção do trabalho foi analisar a relação que se estabelece entre a proposta político pedagógica, com ênfase às Ciências da Natureza e a concepção de desenvolvimento territorial, considerando aspectos socioeconômicos do Litoral Norte do referido Estado. Para compreender os avanços pedagógicos neste processo de implementação do curso, buscou-se problematizar os diversos entendimentos em relação à concepção do curso, o papel das práticas pedagógicas no debate sobre o desenvolvimento territorial sustentável da região, a relação que se estabelece entre Educação do Campo, Desenvolvimento e Ciências da Natureza e como o curso tem contribuído para a formação pessoal e profissional das populações do campo nesse território.

Finalizando a segunda seção, o trabalho denominado **“Pedagogia no contexto da política territorial: um estudo do processo educativo desenvolvido no Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER) do Território da Cidadania do Baixo Tocantins-PA”**, de autoria de Sara Corrêa Dias, Francinei Bentes Tavares e Miquéias Freitas Calvi, faz parte de um projeto de extensão universitária intitulado: “Monitoramento e avaliação de políticas públicas para gestão de territórios na Amazônia Paraense”, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT / MDA) do Governo Federal. O texto trata dos aspectos educativos desenvolvidos no CODETER do Baixo Tocantins, com ênfase nas ações participativas engendradas pelas organizações da sociedade civil e do poder público, no âmbito da gestão social das políticas territoriais. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da participação dos movimentos sociais e das instituições públicas e suas contribuições para a organização política dos agentes sociais que atuam no CODETER. A pesquisa permitiu concluir que o Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Baixo Tocantins encontra-se em uma situação de fragilidade no que diz respeito a participação e a gestão social das políticas públicas, principalmente pelo fato do baixo índice participativo das entidades que compõem o colegiado.

Por fim, três trabalhos integram a seção denominada **“Escola, Arte e Autonomia dos Sujeitos do Campo”**. Primeiramente, Haroldo de Vasconcelos Bentes, no seu texto intitulado **“A Autonomia dos Sujeitos do Campo: métodos e identidades”**, discute a autonomia dos sujeitos do campo, sob a égide da Educação do Campo que suscita desafios de toda ordem, no que tange ao protagonismo dos sujeitos e suas identidades. O objetivo é

sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial desses homens e mulheres e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa. Assim, são trabalhadas temáticas como a autonomia dessas populações, o debate mais geral sobre a educação do campo, e ações de iniciação científica na pesquisa acadêmica.

Na sequência, no artigo **“Girândolas: Escola e Literatura nas margens ribeirinhas de Abaetetuba”**, Jones da Silva Gomes procurou reconhecer que a escola descrita pelo escritor Daniel Leite oferece uma narrativa atual para se pensar o “campo” a parti das dores e esperanças de seus moradores. Assim, ficção e realidade afirmam-se nas veredas da memória, que reivindica o direito de estudar, os sonhos comuns e a liberdade. Tal reconhecimento se interpõe entre leitores (alunos do curso de licenciatura em educação do campo) e a obra escrita pelo autor, que no fundo nos possibilitou uma aproximação entre a Literatura, a Educação e o Saber Local.

Ainda compõe esta seção o artigo **“Batuque, arte e educação na comunidade quilombola São Pedro dos Bois”**, escrito em coautoria entre Clícia Tatiana Alberto Coelho e Raimundo Erundino Santos Diniz. Os autores analisam como a manifestação cultural do Batuque se evidencia na prática escolar e extraescolar da comunidade quilombola São Pedro dos Bois, no Estado do Amapá. Tal manifestação cultural entrelaça saberes das linguagens artísticas e suas visualidades, corporeidades e simbologias inerentes a essa manifestação. Compreendida pelos autores como “discurso de firmamento da cultura quilombola” os momentos de sociabilidades transbordam o espaço da sala de aula, na medida em que promovem a interação com a comunidade ao prescrever a valorização e a inclusão de outros sujeitos, dentre os quais os idosos, pela importância da memória viva para a preservação da cultura. Para dar conta desse empreendimento, os autores utilizam a metodologia interdisciplinar, estabelecendo assim um diálogo entre a História, Artes e Educação. O resultado desse árduo, mas importante exercício metodológico, nos permite conhecer a singularidade da cultura local e demonstra possibilidades do alargamento da educação escolar em interação com o cotidiano comunitário, ao relacionar os saberes dessa cultura às demandas do currículo escolar. Dessa forma suscita a importância de conhecer outras facetas históricas no tocante as territorialidades específicas das comunidades quilombolas do Amapá.

Ao final da seção, o texto escrito por Cláudia Glavam Duarte e Juliano Espezim Soares Faria, com o título de **“A vida como obra de arte: saberes e fazeres do camponês – mãos que medem e lutam”**, partindo da possibilidade de se tomar a vida como obra de arte, dá visibilidade às formas de vida de alguns sujeitos do campo: os pescadores artesanais Anastácio, Joaquim, Bino e a tecelã Romilda, no litoral do Estado de Santa Catarina. Baseados no referencial teórico da Etnomatemática, a partir do uso de elementos das propostas teóricas do pós-estruturalismo, e partindo dos trabalhos de Wittgenstein, de Foucault e de Deleuze, os autores demonstram as racionalidades quantitativas das quais estes sujeitos se utilizam, e que evidenciam unidades de sentido distintas da racionalidade matemática hegemônica. Além de apresentar as formas de vida destes sujeitos do campo, os autores pretendem dar continuidade à tarefa de problematizar a universalidade e a neutralidade da matemática, mostrando que existem outras formas de matematizar a vida.

Dessa maneira, o presente dossiê espera trazer contribuições e reflexões importantes sobre a interdisciplinaridade como fonte geradora de múltiplas perspectivas sobre a Educação

do Campo e seus polissêmicos olhares epistemológicos, de forma a fortalecer e ampliar as possibilidades de pesquisa e de ação em torno dessa área temática ampla, plural e eminentemente diversificada.

Prof.^a Dr.^a Eliana Teles Rodrigues

Prof. Dr. Francinei Bentes Tavares

Prof. Dr. Jones da Silva Gomes

Abaetetuba-PA, dezembro de 2016.



DOSSIÊ OLHARES PARA O CAMPO: EDUCAÇÃO, ARTE E SOCIEDADE

LUTAS E EXPERIÊNCIAS DOS ASSENTADOS SERRA DOURADA¹ / GOIÁS- GO

Geovanna de Lourdes Alves RAMOS²
Universidade Federal de Goiás – UFG
E-mail: geovana_gigia@yahoo.com.br

Resumo: O tema deste artigo incide sobre as experiências, as lutas e os saberes dos diferentes sujeitos sociais que compõem o Projeto de Assentamento Serra Dourada no município de Goiás/GO. A pesquisa deu-se partindo do ano 2000, momento da fundação do assentamento até o ano de 2007, mediante a leitura dos temas selecionados sobre o cotidiano dos assentados. Utilizamos as Atas das Reuniões para analisarmos as práticas, a cultura e os viveres desses sujeitos no campo. A questão consistiu em compreender as vivências coletivas no assentamento. Nesse sentido, os objetivos que nortearam a pesquisa foram: apreender o dia a dia dos assentados no campo; refletir sobre a forma de organização dentro da associação; analisar as práticas e táticas em grupos.

Palavras-chave: sujeitos sociais; assentamento; experiências, lutas; táticas.

Abstract: The theme of this article focuses on the experiences, struggles and knowledge of different social subjects that make up the Settlement Project Serra Dourada in the city of Goiás / GO. The research took place starting from 2000, the time of the settlement foundation until 2007, through the reading of selected topics on the daily lives of settlers. We use the Minutes of Meetings to analyze the practices, culture and you live these subjects in the field. The question was to understand the collective experiences in the settlement. In this sense, the goals that guided the research were: seize the day to day of the settlers in the field; reflect on the form of organization within the association; analyze the practices and tactics in groups.

Keywords: social subjects; settlement; experiences, struggles; tactics.

¹A cidade de Goiás teve a estrutura fundiária modificada a partir de meados da década de 1980. A luta pela terra promovida por diversos grupos de agricultores camponeses culminou num relativo rearranjo territorial local. Atualmente, existem 23 Projetos de Assentamento Rural, o que vai à contra mão da estrutura agrária historicamente estabelecida no país, marcado pela presença do latifúndio. Esta nova estrutura impactou territorialmente o município, mas, muito ainda precisa ser feito em termos políticos e socioeconômicos. Apenas no ano de 2013, no dia 19 de agosto, é que foi aprovada uma Política Rural para o Município de Goiás-GO, a ser incluída na Lei Orgânica Municipal, que antes inexistia. O Assentamento Serra Dourada é resultado de uma doação, diferente de outros assentamentos que passaram pelo processo de ocupação. As propriedades possuem em média 2,5 ha. O assentamento foi criado em 1999, mas é em 2010 que Altamiro e sua companheira Sirlene conseguem sua parcela e começam a experiência juntos. Para saber mais: SILVA, Ana Cláudia de Lima; BUENO, Tobias; SILVA, Altamiro Lourenço da; SILVA, Sirlene dos Santos Neves. **Manutenção do Ciclo da Vida:** Experiência em Transição Agroecológica de Hortaliças no Assentamento Serra Dourada, Goiás – GO. <http://www.abaagroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/viewFile/16809/10638> Acesso dia 25/04/2016.

² Formada em Pedagogia (UNIUBE), Licenciada e Bacharel em História (Universidade Federal de Uberlândia), Mestre em História Social (Universidade Federal de Uberlândia), Doutora em História da Educação (Universidade Federal de Uberlândia), com período sanduíche na Universidade de Lisboa/Portugal. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás.

Introdução

Atualmente, pesquisas e temáticas sobre as lutas e experiências de movimentos sociais são de grande importância nas diversas análises e estudos no campo da História e da Educação, sendo que essas não podem ser referenciadas somente em sua projeção física, tidas e significadas apenas como um modismo, ou discutidas em torno de seu desenvolvimento econômico e político. Mas, sim, permitem a problematização do movimento e construção de territórios, dos modos de viver o/no campo e como esse processo se dá socialmente.

O caminho de análise, em que o campo se torna alvo de discussão, apresenta uma população diversa e que busca seus direitos, colocando em questão a lógica capitalista que se pretende hegemônica. No enfrentamento dessas disputas, pelo pertencimento, insere o município da cidade de Goiás³/GO, contendo 24⁴ assentamentos⁵ em seu entorno. Os sujeitos sociais, nessa dinâmica, compõem e intervêm nesses territórios e, portanto, fazem com que ao analisar o campo sejamos sensíveis às diferentes memórias⁶ que são elaboradas e partilhadas sobre os assentamentos no país.

³Goiás (conhecida como Cidade de Goiás ou Goiás Velho) é um município brasileiro do estado de Goiás. Sua população estimada em 2010 era de 24.727 habitantes de acordo com o IBGE. O município foi reconhecido em 2001 pela UNESCO como sendo Patrimônio Histórico e Cultural Mundial por sua arquitetura barroca peculiar, por suas tradições culturais seculares e pela natureza exuberante que a circunda. Para saber mais: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s_\(munic%C3%ADpio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s_(munic%C3%ADpio)). Acesso dia 28/04/2016.

⁴Mosquito, São João do Bugre, Acaba Vida II, Retiro, São Carlos, Lavrinha, Mata do Baú, Novo Horizonte, Bom Sucesso, Paraíso, Buriti Queimado, União Buriti, Holanda, Baratinha, Vila Boa, Engenho Velho, Varjão, Serra Dourada, São Felipe, Rancho Grande, Magali, Dom Tomás. Não conseguimos informações acerca dos outros dois últimos assentamentos. Para saber mais: SOUZA, F. E. de, et al. **Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás**. 2006. Relatório de pesquisa.

⁵Basicamente, o assentamento rural é um **conjunto de unidades agrícolas** independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote é determinado pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. Saiba mais sobre as características dos assentamentos. <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso dia 28/04/2016.

⁶Há diferentes formas de análise do conceito de “memória”, mas em relação a este compartilhamos: “[...] como qualquer experiência humana, a memória é também um campo minado pelas lutas sociais. Um campo de luta política, de verdades que se batem, no qual esforços de ocultação e de clarificação estão presentes na disputa entre sujeitos históricos diversos, produtores de diferentes versões, interpretações, valores e práticas culturais. A memória constitui uma das formas mais poderosas e sutis de dominação e legitimação do poder. Reconhecemos que tem sido sempre o poder estabelecido que definiu ao longo do tempo histórico quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas para que fosse possível estabelecer uma certa Memória

Para pensar um pouco mais essa questão, tomamos como análise o Assentamento Serra Dourada – é uma abordagem que permite discutir o que se fala sobre o campo e seus sujeitos sociais, suas lutas e experiências travadas cotidianamente. Buscamos por meio da análise das Atas de Reuniões dos assentados refletir sobre esse processo. A utilização das Atas das Reuniões do Assentamento foi definidora para o procedimento de investigação histórica, e nos permitiu construir interpretações sobre o processo de construção e transformação das vivências pela qual passou a associação nos anos dessa pesquisa⁷; bem como esses sujeitos imprimiram ritmo e alterações nos modos de viver.

Na leitura e análise das fontes documentais, o olhar do pesquisador deve centrar-se nas entrelinhas, visto que a sua própria postura não se dirige aos dados de forma ingênua esperando que elas falem por si; tampouco com uma explicação já pronta na qual, necessariamente, os dados se encaixarão. Como efeito, têm-se hipóteses explicativas, como também descobertas imprevisíveis.

Pesquisar um assentamento é uma das formas de se estudar a história das lutas no/do campo no Brasil, pois ela está impregnada de valores, ideais e experiências. Assim, se bem realizadas, as investigações se apresentam uma vantagem: a de superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito. Dessa forma: como os assentados percebem e se inscrevem, enquanto sujeitos sociais do campo? Que imagens eles possuem da convivência em grupos no assentamento? Que leituras fazem de seus viveres?

A partir das indagações acima e da trajetória dos sujeitos sociais envolvidos com o campo estabeleceremos uma reflexão que permeia a trama social a partir dos registros. Por meio desses buscamos perceber as resistências, as disputas, o morar no campo. Tornou-se fundamental analisar de que forma as relações se organizavam no assentamento, as atividades coletivas, a luta pela terra. A construção da escola foi outro foco de análise, na busca de perceber os relacionamentos interpessoais, as formas de apoio e solidariedade. Procuramos também visualizar nas atas alguns elementos que pudessem nos trazer os significados e os

capaz de cunhar uma História ‘certa’. Projeto PROCAD. **Cultura, Trabalho e Cidade: Muitas Memórias, Outras Histórias**. Capes/2000.

⁷Nesse artigo utilizamos como fonte documental as atas de reuniões do Projeto de Assentamento Serra Dourada dos anos 2000 a 2007. A escolha dos anos se deu ao fato do ano 2000 ser o ano de fundação. O ano de 2007 se refere à escolha dos temas vivenciados pelos assentados.

valores que os assentados remetem ao campo, como se percebiam e construíam suas vivências.

Desenvolvimento

Consideramos extremamente relevante analisar as Atas de Reuniões dos Assentados do Serra Dourada, não para limitarmos às suas perspectivas, mas para, a partir delas, ver outras produções possíveis sobre as memórias do campo. Os sujeitos sociais dessa história veem as transformações do/no campo e dos modos de viver como um processo, e, mais; compreendem memória como algo que se constrói no presente, a partir da experiência e dos significados atribuídos às suas trajetórias.

Analisando a documentação referente à Fundação da Associação do Projeto de Assentamento Serra Dourada encontramos registros do dia 27 de dezembro de 1999. Para tanto fora definido o senhor José Osmar Nunes Marquês para coordenar a assembleia. Contaram com o apoio de 18 sócios⁸. Nesse dia os sócios estabeleceram os Estatutos Sociais⁹ do assentamento, dando ênfase artigo por artigo para que os mesmos fossem aprovados por seus membros.

Também foram aprovados nomes para os seguintes cargos: diretor-presidente; diretor técnico-administrativo; diretor tesoureiro e diretor-secretário. Uma vez eleita à diretoria, passou-se a eleição do Conselho Fiscal. Na leitura da ata vemos que os membros instalaram à Associação do Assentamento Serra Dourada partindo de uma legitimidade; visto que encontramos na documentação pesquisada o carimbo do “Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas, Títulos e Documentos e Protestos e Tabelionato 2º de Notas – Cidade de Goiás/GO”.

Na ata da Reunião Extraordinária dia 10 de janeiro de 2000, consta um episódio que fora discutido pelos associados na tentativa de solucionar um problema entre dois assentados.

⁸Joana Cassimira da Silva; José Balbino Guimarães; Cleide Maria Rodriguês Guimarães; Claudinei Lopes da Silva; Antônio Pereira dos Santos; Sebastião Carros Ferreira; Maria Cleuza Clemente Da C. Ferreira; Ailton Antônio Assunção; Caetano José Leite de Brito; Maria Francisca Alves; Julio José da Silva; Valmir de Oliveira Bretas; Suelto Fernandes de Lima; Dormelina Andrade Xavier de Lima; José Osmar Nunes Marquês; Dircina Imaculada da Silva; Renato Celestino Saraiva; Joana Maria de Souza (ATA DE REUNIÃO, p. 1 e verso).

⁹Não tivemos contato com o Estatuto até o momento, mas daremos prosseguimento à pesquisa.

Ocorreria um ato de adultério no assentamento. Após o fato ser narrado pelo presidente da associação, ouviu-se cada um de seus membros.

Na discussão sobre o assunto fora pontuado que “as normas do estatuto deve ser respeitada. [...] é difícil esta situação mas não podemos aceitar”. Outro assentado ainda explicitou: “Que ele merece uma chance do grupo e que esta cendo uma escola para ele e que tem a serteza que jamais ele cometera novamente este erro” (ATA DE REUNIÃO, 27/12/1999, p. 2, verso). A ata nos traz momentos vivenciados entre os assentados. Intimidades de sujeitos sociais que poderiam permanecer ocultas no assentamento, mas que foram evidenciadas em reunião extraordinária, lembrando e firmando o lugar que estava sendo construído em coletivo. Alguns dos assentados não aprovavam, mas “devemos respeitar do mais pequeno ou mais velho e não ser como companheiro e sim irmãos” (ATA DE REUNIÃO, 27/12/1999, p.2, verso).

Na reunião seria decidido se o assentado poderia ou não permanecer no assentamento depois de ter praticado o “erro, visto que até Jesus errou” (ATA DE REUNIÃO, 10/01/2000, p. 3). As colocações dos assentados nos chama a atenção, visto que os assuntos mais íntimos vivenciados, como o adultério cria entre eles códigos próprios de comportamento, de olhares e gestos, enfim, de movimentos que incidiam no espaço comum¹⁰: o assentamento.

Na reunião do dia 27 de janeiro de 2000, encontramos dados de que os assentados receberiam a visita da equipe da INCRA¹¹ para fazer o pagamento do crédito de alimentação e fomento, mas que isso somente seria possível pós-legitimação de cada sujeito social do assentamento. Na leitura na ata constata-se que o crédito alimentação era destinado para a compra de alimentos básicos, tais como arroz, feijão, macarrão. Parte desse crédito seria para a aquisição de ferramentas, “enchadão, enchada, arame, adubos, sementes” (ATA DE REUNIÃO, 27/01/2000, p. 3, verso).

¹⁰Cf. Arantes: Nesse espaço comum, que é cotidianamente trilhado, vão sendo construídas coletivamente as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais em suas mútuas relações. ARANTES, Antonio A. “A Guerra dos lugares”. In: **Paisagens Paulistanas**. Transformações do espaço público. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial, 2000, p. 106.

¹¹Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Nota-se uma vigilância por parte do INCRA quanto ao gasto dos créditos, em específico por exigir as “notas fiscais” (ATA DE REUNIÃO, 27/01/2000, p. 3, verso). Ressalta-se que para fazer parte do Projeto Coletivo¹², os candidatos deveriam fazer alguns testes exigidos para “um bom trabalho coletivo” (ATA DE REUNIÃO, 29/02/2000, p. 4). Posteriormente o INCRA explicitou os direitos e os deveres de cada pessoa com o projeto, como também à distribuição dos lotes. Na leitura da Ata do dia 29 de fevereiro do ano 2000 deu-se o início do pagamento do crédito habitação a cada associado no valor de R\$2.500,00, sendo posteriormente todos os cheques depositados na conta da Associação Projeto Serra Dourada.

Mediante as experiências¹³ acima descritas que cotidianamente os sujeitos sociais constroem em suas relações sociais merece destaque a reflexão sobre o que se quer legitimar com esse tipo de produção sobre a história dos Assentamentos no município de Goiás e, ao mesmo tempo, perceber como são feitas as intervenções na forma de entender e viver o campo. Registros em atas como as aqui utilizadas nesse artigo abrem aos pesquisadores a possibilidade de pensar nas lutas sociais; como os representantes e lideranças pensam o campo e qual o lugar desses assentados em luta pela terra.

Também é visível o confronto. Um dos registros que encontramos que expressa conflitos entre eles deu-se em dezembro de 1999, quando “o senhor C. V. C. ameaçou de morte os senhores C.J. L. de B. e S. C. F.” [...] “começou o plantio de uma lavoura de mais ou menos 4 alqueires juntos [...]”, (ATA DE REUNIÃO, 07/05/2000, p. 5), configurando formas de desacordos, e adversidade de pensamentos na luta pela terra. A leitura desses registros conduz a discussão e produção que compõem um cenário; fala sobre um lugar de uma forma não harmônica em alguns momentos. Nesse espaço ocorriam disputas, conflitos

¹²Denominação essa utilizada para as pessoas que desejavam se candidatar ao projeto do Assentamento Serra Dourada. Para ser aprovado no teste exigia-se a participação em média de quinze famílias em projetos coletivos.

¹³“[...] experiência humana. É exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de ‘empirismo’. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, por sua vez, sobre sua situação determinada)” THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 182.

e, fundamentalmente, mobilizavam-se táticas e estratégias¹⁴ para lidarem com as adversidades.

Em outros momentos anuncia um lugar de animosidade e preocupação com a coletividade visto que necessita a implantação de

três tanques para piscicultura, sendo estes comunitario. [...] e o local que o técnico achou mais adequando fica na divisa do Lote 5 que pertence ao Sr. Divino Aparecido Domingos de Oliveira e será necessário que o Sr. Divino seda alguns metros de seu lote para aproveitar uma ariá que e do comunitário que e muito bôa. (ATA DE REUNIÃO, 21/05/2000, p. 6, verso).

Vemos nesta sequência uma clara referência da boa vontade do Sr. Divino, visto que ele concordou com a troca de alguns metros de terra. Segundo registros os tanques teriam a função de produzir peixe para as famílias se alimentarem, como também visava à formação dos assentados. Ou seja, os assentados em coletividade gastariam em média de 60,00 reais de ração por mês, mas teriam 100 quilos de peixes divididos entre as famílias (ATA DE REUNIÃO, 21/05/2000, p. 6, verso).

Os registros em atas vão delineando os viveres dos sujeitos sociais, onde as lutas cotidianas, as construções despertam para um novo olhar sobre o campo, mas, sobretudo porque viver em coletividade é um desafio para os protagonistas dessa história. Nessa direção, quando vemos os conflitos entre os assentados, não podemos tratar as experiências travadas como homogêneas. No entanto, devemos deixar claro que o viver em coletivo não se dá de forma tranquila, o que torna a memória um campo de luta política¹⁵.

¹⁴“Estratégias e táticas [...] Elas circulam, vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (CERTEAU, 1994, p.97). Nesse sentido, as possibilidades de reconstrução histórica acerca de táticas, estratégias e formas de apropriação produzidas pelos sujeitos no cotidiano foram sinalizações para o entendimento da cultura no assentamento.

¹⁵O artigo do Grupo Memória Popular intitulado **Memória popular**: teoria, política, método, para o qual, Pensando sobre as maneiras como essas representações afetam concepções individuais ou de grupos do passado, podemos falar em ‘memória dominante’. Ou seja, este termo nos faz refletir acerca do poder e a universalidade de algumas representações e suas ligações com instituições dominantes, as quais têm o papel de obter o consenso e alianças políticas. No entanto, não temos a pretensão de afirmar que concepções do passado possam ter se tornado dominantes e representativas em todo o lugar, pois não são todas que são acessíveis ao público que se tornam dominantes. Neste sentido, o que temos são várias construções do passado que na maioria das vezes estão em constante luta entre si. Portanto, a “memória dominante” é produzida nessas lutas, sendo sempre

Portanto, o Serra Dourada pulsa vida; apresenta territórios, tensões, modos de viver e de lutar, que apresenta os *nós* dessa história, tanto no sentido de entrave da dominação, da disputa, quanto como sujeitos que partilham um lugar. O Assentamento sem sombra de dúvidas tem produtores, e não tem um roteiro prévio a seguir ou a apresentar.

Aos 13 dias do mês de dezembro de 2000 ocorreu um encontro entre a Escola Família Agrícola¹⁶ (EFAGO) e o Assentamento. As discussões se restringiram sobre o tamanho da área que seria utilizada para a construção da EFAGO-GO, como também de casas que serviriam para diferentes finalidades para a escola. Ao final da reunião o total de cinco hectares seria destinado à construção, que “comessará cer marcado a partir das casas que ficará para a EFA seguindo em rumo da nassente do sol até que de os cinco hequitares” (ATA DE REUNIÃO, 13/12/2000, p.8). A partir das experiências e locais escolhidos para a fundação da instituição escolar, percebemos a preocupação dos associados com a instrução de seus filhos. Portanto, havia uma diversidade de viveres que foram se constituindo em coletivo.

Dando prosseguimento à discussão o barracão maior e as cinco ‘casas’ fariam parte da escola, isto é, uma seguida da outra contando com um banheiro. Fora definido a construção de um galpão aberto para marcenaria, e outros três para um curral, um chiqueiro, ambos pertencentes à associação. Entretanto, seria necessário um reconhecimento por parte da Superintendência do INCRA sobre esse acordo entre a Escola F. A. e P.A. Serra Dourada acerca da definição dos espaços (ATA DE REUNIÃO, 13/12/2000, p.8). A instalação de

exposta a contestação. Neste artigo, entendemos que, mesmo estando impregnados por alguns valores advindos dos discursos dominantes, muitos sujeitos sociais, com suas práticas disputam para “pertencer” o/no campo, o que nos faz analisar e colocar em dúvida os valores cultivados pela classe dominante. Grupo Memória Popular. Memória popular: teoria, política, método. In: **Muitas memórias, outras histórias**, p. 284.

¹⁶Experiência pedagógica direcionada aos adolescentes da área rural, incluindo educação básica e profissional, formação de lideranças e prevenção do êxodo rural. Sua estrutura equivale à de um internato rural, mas o regime de frequência é diferente: o aluno passa uma semana em estudos e a outra em casa (Pedagogia da Alternância). A alternância busca conectar dois universos que tradicionalmente se ignoram ou mesmo competem pelo presente e o futuro do jovem do campo. Dessa forma, possui uma proposta pedagógica adequada às características da vida rural, procurando, além de fixar o homem no campo, servir como instrumento do desenvolvimento agrícola. O projeto das Escolas Família Agrícola surgiu na França, em 1935, ligado à Igreja Católica e hoje está espalhado por todo o mundo. O modelo foi implantado no Brasil em 1968, no Espírito Santo. Para saber mais: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes Escola Família Agrícola (EFA)*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-familia-agricola-efa/>>. Acesso em: 29 de abr. 2016.

‘celeiros’ e a escola propiciariam aprendizados para os alunos, favorecendo o surgimento de novos valores entre os mesmos. Assim, o Assentamento sofreria alterações em sua estrutura física, como também processos de mudanças sociais.

Em janeiro do ano de 2001, a pauta da reunião da Assembleia foi à preparação para a eleição de uma nova diretoria. Um dos associados ressaltou a importância de ter duas chapas, como também de organização jurídica com declaração de renda atualizando o CNPJ. Houve uma proposta que a cotização¹⁷ subisse para cinco reais por mês, visto que os associados deviam a caixinha (ATA DE REUNIÃO, 31/01/2001, p. 9).

Novas eleições com a observância de duas chapas para a disputa da direção do Serra Dourada. É nítida a preocupação de oficializar as decisões tomadas em grupo. Talvez com essa medida demonstrassem as transformações pelas quais passava o assentamento, assegurando posse sobre a terra. Por isso, para analisar as experiências de diferentes sujeitos de uma associação, é necessário trazer à tona aspectos legais por eles praticados levando em conta os modos de pensar e de agir disseminados em coletividade.

Um dos assuntos tratados em reunião fora o abandono de lotes por alguns associados. Os registros eram oficializados em atas. É o caso do senhor Suerto Fernandes de Lima que foi convocado para prestar esclarecimento, visto “não ser justo parte do grupo está assumindo tarefas no projeto e outros não pois ele já conseguiu um trabalho na cidade de Goiás, que não tem nada a ver com o projeto” (ATA DE REUNIÃO, 02/08/2002, p. 18). Lendo a documentação vemos que a participação dos sujeitos envolvidos no projeto dar-se-ia pela ajuda mútua, e não pela individualidade. Constatamos que essas reuniões eram de caráter administrativo, mas perpassava por problemas cotidianos. Em específico ao cobrar dos associados um comprometimento com as normas estabelecidas no universo do assentamento.

Algumas mulheres passavam por dificuldades de permanência no projeto, visto que ocorreu uma reunião extraordinária na tentativa de solucionar a aprovação da desistência da senhora Cleide Maria Rodrigues Guimarães. O fato se deu por ser viúva, e não conseguir acompanhar os serviços do projeto. Assim, todos os bens adquiridos (menos uma vaca que morreu) ficariam sob a responsabilidade da associação até que fosse encontrada outra família

¹⁷Cotização é um valor que os assentados pagam à associação para diferentes finalidades.

(ATA DE REUNIÃO, 01/03/2003, p. 23). Para as mulheres sem família era muito difícil à lida na terra, além do mais as dívidas se acumulavam junto ao banco. Além dos problemas pessoais, como o caso narrado acima, havia desistência de lotes por parte de alguns assentados. Na análise das atas vemos se tratar da não adaptação ao projeto coletivo, sendo o lote repassado para a associação do Serra Dourada (ATA DE REUNIÃO, 15/03/2003, p. 26). Posteriormente nova família ocuparia esse lugar e assumiria as dívidas bancárias.

Nas atas do ano 2000 a junho de 2007 encontramos um único registro de pedido de oração antes de iniciar a assembleia. O presidente da associação colocou qual seria o ponto de pauta da reunião: a água. Deu-se o início à discussão e pontou-se por um dos assentados que o trator não está ajudando a produzir. Nessa reunião foi discutido que o trator “não pode puxa peso além da quantia de sua capacidade. [...] “resgatou a Historia da conquista desse trator [...] Foi sitado que o pessoal do Serra Dourada esta devendo mais de quatro mil reais do trator” (ATA DE REUNIÃO, 20/01/2007, p. 40). Pela leitura dos dados da reunião a Associação Serra Dourada possuía apenas um trator para suprir às demandas cotidianas. O equipamento fora adquirido com muita luta por parte dos assentados, e para relembrar à importância dessas lutas um assentado trouxe à tona a memória desse processo. Nessa lembrança ressaltou a importância de uma equipe para administrar o trator (ATA DE REUNIÃO, 20/01/2007, p. 40). Ou seja, enfatizou o projeto da coletividade.

Novamente encontramos pistas de uma assembleia realizada na igreja local, mas não conseguimos dados de qual crença seria a mesma. Nesse dia os assentados receberam a visita de uma engenheira agrônoma no sentido de auxiliar no diálogo dos assentados com o Superintendente Regional do INCRA acerca da reivindicação da divisão da área coletiva em parcelas individuais, conforme Ofício de nº 01/2005 (ATA DE REUNIÃO, 10/10/2007, p. 41).

Interessante pontuar que a organização do Projeto deu-se no ano de 2000, e somente sete anos depois seria decidido à divisão da área coletiva. Fora decidido nessa reunião, que caso a equipe técnica do INCRA não realizasse a divisão, os assentados iriam se responsabilizar pelo pagamento de um topógrafo credenciado pelo INCRA para a realização do serviço de divisão (ATA DE REUNIÃO, 10/10/2007, p. 41). Para fazer valer a decisão,

elegeram uma equipe de representação (4 assentados) junto ao Superintendente que se deslocariam para Goiânia/GO para fazer cumprir o que estava escrito na ata. Deixaram claro que “a decisão da equipe é soberana e deverá ser respeitado por todos os assentados” (ATA DE REUNIÃO, 10/10/2007, p. 41).

O projeto de Assentamento Serra Dourada era visto como o lugar das realizações, das lutas, das experiências, enfim, por excelência, o lugar do fortalecimento entre os seus pares. Uma de suas preocupações era a de fazer manter a coletividade, seja de maneira sutil, ou pouco aparente. Entretanto a materialidade tornava-se visível, expressando-se sob o formato de decisões coletivas.

Conclusão

Nesse artigo algumas reflexões foram ponderadas, pois permitiram construir uma interpretação e tornaram-se semente de um amadurecimento inacabado, que se faz cotidianamente, num diálogo profícuo e crítico com a formação que construímos enquanto pesquisadores. Assim, enfatizamos os resultados mais significativos a que chegamos, salientando algumas questões importantes que merecem novas investigações e aprofundamento.

Mapear as práticas culturais de assentados não é uma tarefa fácil, seja pelas peculiaridades dos fatos, seja pelas características do processo. O desafio é, entretanto, fundamental para a realização de qualquer pesquisa histórica. E esse pode se tornar agradável e prazeroso quando a pesquisa envolve conhecer sujeitos e personagens - que emergem dos documentos escritos e narram memórias e períodos de lutas goianas - de uma história de idas e vindas.

As pistas e rastros nas atas do Assentamento Serra Dourada foram fundamentais e cruciais para a produção desse artigo; mas outras serão exploradas e analisadas. Vimos à presença de diferentes sujeitos, com suas práticas, suas táticas, seus valores. Esses documentos escritos auxiliaram a considerar uma multiplicidade de pistas sobre as experiências vividas no campo, como também algumas frustrações. Os registros deixados nas atas foram *fiões* (GINZBURG, 2007) para a tessitura das vivências desses sujeitos sociais.

Essa é, sim, uma versão da história, mas outras podem ser produzidas.

Não as contestamos, seria ingenuidade não perceber as lutas e as experiências de vida desses sujeitos ao longo do tempo, como também sua cultura¹⁸, entretanto, não somos míopes às relações desiguais vividas cotidianamente e as estratégias utilizadas para disputar o campo.

São memórias que surgem ao terem contato com a documentação e, principalmente, do vivido desses sujeitos no lugar. A reelaboração que os mesmos trazem desses espaços, o dia a dia no assentamento nos permite problematizar como eles aparecem como integrantes dessa mesma história. Mas o que devemos enquanto pesquisadores é refletir sobre esses sujeitos que lutam, experimentam e disputam o campo em seu cotidiano comum.

No entanto, para quantas memórias e histórias ainda não faltam para serem escritas? Esse artigo não dá conta de todas elas e por isso mesmo ele é apenas um começo, pois ainda há muito que se investigar sobre o Assentamento Serra Dourada. Escrever a história de um assentamento tendo como personagens principais homens, mulheres, jovens, crianças, bem como os diferentes sujeitos sociais que por lá passaram e/ou permanecem é um dos caminhos para se refletir sobre as lutas pela terra... Os sujeitos sociais que por ali passaram trazem marcas e sentimentos em suas trajetórias de vida e as imprimem no cotidiano do assentamento, com isso deixam brechas ao pesquisador para que outras trilhas possam ser percorridas...

Referencias

ARANTES, Antônio A. “A Guerra dos lugares”. In: **Paisagens Paulistanas**. Transformações do espaço público. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial, 2000.

¹⁸Vale destacar a noção de cultura de Stuart Hall, quando trabalha com a ideia da não unicidade e autenticidade da cultura como *popular*. Segundo o autor: “Não existem ‘culturas’ inteiramente isoladas e paradigmaticamente fixadas, numa relação de determinismo histórico, a classes ‘inteiras’ [...]. “As culturas de classe tendem a se entrecruzar e a se sobrepor num mesmo campo de luta”. Ou seja, se há diferentes formas de análise e de apreender o que se dá no tecido social, é porque isso ocorre no campo da cultura e nas contradições pertencentes a esse espaço, que é de consentimento e resistência, já que “não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais”. Cf. HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad: Adeline La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, pp.254 e 262.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros.** Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad: Adeline La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa- 1880/1920. In: FENELON, Déa Ribeiro e outros (Orgs). **Muitas Memórias, Outras Histórias.** 1ª Ed. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Família Agrícola (EFA). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

SILVA, Ana Cláudia de Lima; BUENO, Tobias; SILVA, Altamiro Lourenço da; SILVA, Sirlene dos Santos Neves. **Manutenção do Ciclo da Vida: Experiência em Transição Agroecológica de Hortaliças no Assentamento Serra Dourada, Goiás – GO.**

SOUZA, F. E. de, et al. **Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás.** 2006.
Cultura, Trabalho e Cidade: Muitas Memórias, Outras Histórias. Capes/2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Documentos do assentamento

Livro de Atas de Reuniões 2000 a 2007.

Sites

MARGENS - Revista Interdisciplinar 10 Anos de Margens - Dossiê: Olhares para o campo...
Versão Digital – ISSN: 1982-5374 VOL.10. N. 15. Dez 2016. (p. 13-26)

<http://www.educabrasil.com.br/escola-familia-agricola-efa/>>. Acesso em: 29 de abr. 2016.

<http://www.abaagroecologia.org.br/revistas/index.php/cad/article/viewFile/16809/10638>

Acesso dia 25/04/2016.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s_\(munic%C3%ADpio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s_(munic%C3%ADpio)). Acesso dia 28/04/2016.

<http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso dia 28/04/201

FORMAR FLORESTAL – O PROTAGONISMO DOS POVOS DA FLORESTA NO USO DOS RECURSOS NATURAIS NAS REGIÕES DA TRANSAMAZÔNICA E DA BR 163

Rogério **ALMEIDA**¹

. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

E-mail: araguaia_tocantins@hotmail.com.,

Roberta **COELHO**²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Castanhal – IFPA

E-mail: roberta.fatimacoelho@gmail.com

Katiuscia Fernandes **MIRANDA**³

Universidade do Estado do Pará - UEPA

E-mail: kfernandes@iieb.org.br

Marcos dos Santos **SILVA**⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Castanhal - IFPA

E-mail: marcos@iieb.org.br

Resumo: o presente artigo é um relato sobre a formação em manejo florestal comunitário realizado pela ONG Instituto de Educação do Brasil (IEB) e o Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal. A formação ocorre nas regiões da Transamazônica (BR -230) e a Cuiabá Santarém (BR 163) desde 2014. Camponeses, extrativistas, assentados da reforma agrária, entre outras categorias são os sujeitos do processo.

Palavras chave: Amazônia, Educação, Manejo Florestal

Abstract: This article is an account of the training in community forest management conducted by the NGO Instituto de Educação do Brasil (IEB) and the Federal Institute of Pará, Campus Castanhal. The training takes place in the regions of Transamazonica (BR-230) and Cuiabá Santarém (BR 163) since 2014. Peasants, extractivists, settled agrarian reform, among other categories are the subjects of the process.

Keywords: Amazon, Education, Forest Management

¹ Docente do Curso de Gestão Pública do Instituto de Ciência e Sociedade (ICS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Campus de Santarém.

² Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Castanhal. Engenheira Florestal. Doutora em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

³ Engenheira ambiental pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é coordenadora de projetos do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), em Belém, Pará.

⁴ Licenciado em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA – Campus Castanhal). Atualmente é assistente de projetos do Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), em Belém, Pará.

Introdução

A desigualdade estrutura a sociedade nacional. A concentração de terra, renda uso de mão obra escrava são algumas das muitas faces desta formação econômica, política e social, marcada pelo controle do aparato do Estado por uma elite. Controle que lhe garante a reprodução econômica, social e política. A grande propriedade rural, organizada a partir do monocultivo, com vistas a atender à demanda externa, tem sido o modelo que perdura até os dias atuais.

É em oposição a este cenário que uma infinidade de movimentos sociais⁵, amparados por várias mediações (segmentos de igrejas, ONGs, educadores, universidades, partidos políticos) buscam amplificar o acesso a direitos, que vai além da conquista da terra, onde estão contemplados na pauta de reivindicações: moradia, assistência técnica, meio ambiente, crédito, em particular, o campo da educação. Nesta perspectiva, a educação ganha importância na agenda política nacional.

Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania, Gohn (2011:p 346). Nos idos anos de 1960 foi marcante a ação das Ligas Camponesas na perspectiva de irradiar os princípios emancipatórios do educador Paulo Freire.

Na mesma linha atuaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Em seguida o MST, e movimentos correlatos, construíram uma rede que busca a efetivação de políticas públicas a partir dos sujeitos do campo. Em síntese, uma educação relacionada com as lutas sociais do campo. A partir dos horizontes sinalizados por Freire, Molina e Caldart, cumpre afirmar que uma educação que se deseja libertadora não

⁵ Gohn (2011:p.335/336/337) entende como movimentos sociais ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. [...] entre as características básicas: possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. [...]Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. [...]tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.

pode ficar circunscrita aos muros da escola. Esta é a proposta do Formar na Transamazônica (BR 230) e a Cuiabá-Santarém (BR 163).

Baixo Amazonas, Transamazônica e BR 163 – o contexto

Ao longo dos séculos, a condição colonial de exportadora de matérias primas tem reinado sobre a (s) Amazônia (s). Uma história marcada por violência física, simbólica e jurídica contra as populações locais: indígenas, negros, mestiços, ribeirinhos e outras categorias, que ao longo de séculos de convivência com os recursos da floresta e dos rios, produzem cultura e conhecimento, a exemplo do manejo florestal madeireiro e não madeireiro.

Povos que reinventam a cada dia, formas de (re) existir e resistir. Gentes que criam suas festas, feiras, pajelanças, chamados, romarias, realizam empates, promovem seminários, puxiruns (mutirões), laços de solidariedade, criam fóruns, fomentam os próprios meios de comunicação, empreendem ações em redes e definem bandeiras políticas em oposição à uma agenda que vai de encontro às suas formas de vida e sociabilidade.

Neste sentido, as políticas públicas implantadas na Amazônia, a partir dos anos de 1960 configuram um marco. Nelas foram impostas as rodovias como vias de integração econômica para a região. Entre elas a BR 163⁶ (Cuiabá-Santarém) e a BR 230 (Transamazônica)⁷. E, atualmente, além de portos que já foram construídos em Santarém

⁶ São 1.780 quilômetros de estrada atravessando uma das regiões mais ricas da Amazônia e do País em recursos naturais, potencial econômico, diversidade étnica e cultural, com a presença de biomas como a Floresta Amazônica, o Cerrado e áreas de transição entre eles, além de bacias hidrográficas importantes, como a do Amazonas, do Xingu e Teles Pires-Tapajós. A rodovia BR-163, que liga Cuiabá (MT) a Santarém (PA), foi aberta nos anos 1970 como mais uma das grandes obras de infraestrutura projetadas pela ditadura militar para pretensamente tentar integrar a Amazônia à economia nacional (ISA, 2009).

⁷ A região oeste do Pará ocupa uma área de 780.180 km² representando (62% da extensão total do estado). O Território da Transamazônica, incluso nesta região, é formado pelos municípios de Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu e, e totaliza área de 250.791,94 km² (15,5% da extensão total do Estado). A região oeste paraense possui a maior quantidade de ecossistemas florestais e recursos hídricos preservados na Amazônia Oriental, além de possuir grandes reservas de minérios com destaque para bauxita, calcário e ouro. As principais atividades produtivas estão baseadas na exploração madeireira, pecuária, agricultura, pesca, extrativismo, mineração industrial, garimpo e comércio. (FVPP, 2003). Nesta região, também é encontrada a Bacia do Xingu, que é uma das mais importantes do país em termos ecológicos e paisagísticos. A exploração econômica do rio para a pesca esportiva, esportes aquáticos, turismo ecológico, entre outros, apresenta grande potencial quanto à geração de trabalho e renda, (PDTRS; p.13).

(Cargil) e em Itaituba (Bunge) existe a previsão de mais intervenções, bem como a pavimentação das rodovias federais, construção de hidrovias e inúmeras hidrelétricas nas bacias do Tapajós- Teles-Pires, Xingu e Amazonas.

As medidas impactam e ameaçam as formas de reprodução econômica, política, social e cultural das populações locais do Baixo Amazonas⁸. Região de abrangência do Formar Florestal.

A região, vasta e rica, conforma tanto a Floresta Amazônica como o Cerrado, num cenário marcado pela pressão de interesses de elites locais, regionais, nacionais e internacionais, que tendem a pressionar territórios considerados tradicionais, tais como as unidades de conservação (UCs), os territórios indígenas (Tis), territórios quilombolas (TQs), além de projetos de assentamento rurais (PAs).

A extração mineral (bauxita\Alcoa), a exploração madeireira (legal e ilegal⁹), e o monocultivo de grãos (soja em particular), despontam como os principais vetores de pressão sobre os territórios tradicionais ou dedicados à agricultura camponesa, além das obras de infraestrutura. Nesta região, marcada por vestígios da arte pré-colombiana, vivem entre outros povos indígenas, os Borari, Arapiun, Apalai e Munduruku. Este último tem sido ponta de lança de oposição aos grandes projetos da região.

⁸ Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa integram a região, conformam a região, IBGE (2010), num território de 315,86 mil km², 25% da área do Estado do Pará, que abriga uma população de 705.737 habitantes, 8,7% da população do Estado do Pará. PIB de R\$ 5,9 bilhões, 6,5% do PIB paraense, com destaque para o extrativismo da bauxita. Responde por 12% do PIB agropecuário do estado. Maior produtor de mandioca do estado (30%) e terceiro na produção de soja (17%) e na produção de milho (18%). Maior produtor de castanha do Pará (94%). Terceiro na extração madeireira (19%). 2^a menor taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais do Pará, com 12%. 3^a maior taxa de pobreza do Pará, com 49%, 5^o maior taxa de Mortalidade Infantil do Pará, com 17%. Fonte: Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Região de Integração do Baixo Amazonas (Fapespa\Sepof, 2015), <http://www.fapespa.pa.gov.br/>.

⁹ **PF prende maior desmatador da Amazônia no Pará** - O paulista de Tupi Paulista, Ezequiel Castanha é considerado o maior desmatador da Amazônia. Em fevereiro de 2015 ele foi preso pela PF na cidade de Itaituba. Ele é acusado de desmatar 5.621 hectares em unidades de conservação e em projeto de assentamentos da reforma agrária em Novo Progresso, Altamira e Itaituba. 500 milhões de reais é o cálculo do prejuízo ambiental provocado por Castanha e outras pessoas associadas ao comerciante dono de fazendas no Mato Grosso. A área desmatada equivale a 35 parques do Ibirapuera, em São Paulo. No período de 2006 a 2014 ele foi autuado 16 vezes pelo Ibama. São 40 milhões de reais em multas. Castanha é acusado de comandar uma quadrilha que grila terras, desmata e negocia terras da União no Sul e Sudeste do país. Dados do Inca indicam que ele tem oito propriedades em nome de filhos no Mato Grosso. Em uma delas, em 2008, 19 trabalhadores foram encontrados em condições análogas à escravidão. Na ocasião uma criança de 13 anos exercia o papel de cozinheiro. Além de Ezequiel Castanha, que é dono de supermercados no Pará e no Mato Grosso, 23 pessoas respondem ao mesmo processo. Fonte – A partir da matéria da Folha de São Paulo de 08/03;2015, de Estevão Bertoni, no Caderno Poder.

No conjunto de unidades de conservação constam: as florestas nacionais ou estaduais de Trairão, do Amaná, do Crepori, do Iriri e do Jamanxim; os parques nacionais ou estaduais do Jamanxim e do Rio Novo; a Área de Proteção Ambiental Tapajós e a Floresta Nacional (Flona) do Tapajós. Estas reservas ocupam áreas nos municípios de Jacareacanga, Novo Progresso, Trairão, Itaituba, Rurópolis, Altamira e Belterra. As diferentes formas de manejo florestal madeireira e não madeireira tornaram a Flona Tapajós uma referência mundial no assunto.

Formar Florestal - Formação em Manejo Florestal Comunitário e Familiar

Há milênios as populações locais nos mais diferentes espaços das Amazônia (s) do Brasil, (várzea, terra firme ou ilha) produzem e reproduzem formas de uso e manejo da floresta: madeireiro ou não. Seja como fonte de proteína, como no caso da pesca, coleta do açaí e da cultura da macaxeira; ou medicinal, onde está popularizada a adoção da andiroba e da copaíba, e mesmo de artesanato a partir de sementes, látex, cipós e outros recursos. É nesta direção que a experiência do Formar converge.

Faz alguns anos as universidades buscam dialogar com essa modalidade de conhecimento considerado como tradicional¹⁰. É neste cenário que floresce a Formação em Manejo Florestal Comunitário e Familiar (MFC)¹¹ direcionada para o Baixo Amazonas paraense (Oeste do estado), região que abriga um significativo e complexo mosaico de unidades de conservação, marcado por diferentes recursos, usos e povos, nativos ou migrantes.

O Instituto de Educação do Brasil (IEB) ao lado do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus de Castanhal são os motivadores desta formação em MFC. As instituições mantêm

¹⁰ Segundo Amaral e Amaral Neto (2005) o manejo florestal tem conquistado cada vez mais espaço como alternativa para comunidades rurais na América Latina. Isto pode ser explicado pela importância relativa da floresta para mais de 250 milhões de pessoas, bem como pela extensa área (aproximadamente 25 % da cobertura florestal) sob domínio de populações tradicionais e camponeses.

¹¹ Para fins de acomodação didática, será considerado no curso como Manejo Florestal Comunitário e Familiar aquele manejo florestal que está sob a responsabilidade (direta e/ou indireta) de uma família, comunidade local ou um grupo social mais amplo, que estabelecem direitos e compromissos de longo prazo com a floresta (PPP, 2014:p 14).

desde 2005 inúmeras iniciativas nesta direção. Inicialmente a contribuição deu-se a partir de organização de conteúdos sobre as práticas do manejo florestal comunitário. Além do conteúdo, técnicos do IEB ministraram aulas, e a instituição apoiou atividades de campo, disponibilizou bolsas, a realização de eventos e de intercâmbios.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da formação, o curso foi criado em novembro de 2014 por meio da resolução 262/2014 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (CONSULP), tornado o IFPA-Campus Castanhal apto a realizar a oferta de vagas. 25 vagas para filhos e filhas de agricultores comunitários oriundos da região Oeste do Pará constitui a primeira turma.

O PPP sinaliza que o objetivo do curso é realizar a formação de jovens e adultos em conhecimentos sobre os aspectos técnicos, organizacionais, políticos e culturais visando fortalecer o Manejo e a Governança Florestal no Pará. Para isso os principais aspectos são: Os conhecimentos científicos e práticos desenvolvidos para superar modelos de agricultura que degradam os recursos naturais e poluem o meio ambiente (água, solo, ar).

Para isto incentiva a socialização, disseminação e construção de conhecimentos a partir do contexto regional, que visa amplificar o manejo florestal comunitário. Moradores de unidades e conservação e camponeses de projetos de assentamento configuram os sujeitos do curso. A ideia é fortalecer sindicatos, cooperativas e associações dos moradores, e que os mesmos possam se consolidar como agentes multiplicadores das práticas do MFC.

O grande potencial para aplicação do MFC, o caos fundiário ladeado pelo crescente desmatamento¹², a extração ilegal da madeira, ausência de programas de educação, extensão e de formação neste setor, políticas de desenvolvimento que incentivam a destruição da floresta motivaram a formatação do curso. A perspectiva é a seguinte: faz-se necessário o aprofundamento de formação para o tema, para que se reduza a destruição da floresta, se

¹² O desmatamento acumulado no período de agosto a outubro de 2014, correspondendo aos três primeiros meses do calendário oficial de medição do desmatamento, atingiu 1.082 quilômetros quadrados. Houve aumento de 226% do desmatamento em relação ao período anterior (agosto de 2013 a outubro de 2013) quando atingiu 332 quilômetros quadrados, (Imazon, 2014: P. 03).

consolide uma política estadual de MFC, que potencialize econômica, política e socialmente as populações locais.

É nesta direção que trabalha a jovem e ex- educanda do Formar, Marilu Bentes na Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, da Reserva Verde para Sempre, da cidade de Porto de Moz. A moradora da reserva conhecida internacionalmente pela luta popular em defesa da floresta, defende que as vivências durante o curso reforçaram a importância sobre como fazer uso da floresta para que ela permaneça em pé para outras gerações. “A adoção do manejo florestal comunitário pode se configurar como uma saída nesta direção,” argumenta a extrativista.

A organização curricular do curso - Os eixos temáticos do curso

Os eixos temáticos que orientam o curso de 400 horas, distribuídos em quatro módulos a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância¹³ são: i) Noções básicas sobre Governança Florestal; ii) Aspectos técnicos do Manejo Florestal Comunitário; iii) Gestão de empreendimentos comunitários; e iv) políticas públicas. A carga de 400h é assim distribuída: 260h presenciais, e 140h dedicadas para atividades na comunidade dos\as educandos\as.

Os pressupostos do educador Paulo Freire servem como guia dos diálogos realizados entre os educadores\as e educandos\as durante os módulos de formação. Aulas expositivas, vídeos, músicas, cartazes, trabalhos em grupos e individuais, atividades de campo em UCs (Flona Tapajós) e atividades do tempo comunidade são alguns recursos adotados na troca de conhecimentos\saberes.

Sobre os módulos do Formar Florestal

No navegar do curso buscou-se facilitar o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento. Um percurso que possibilitou desenvolver uma prática a partir da reflexão

¹³ Ela nos introduz num outro sistema educativo, pois a escola do século XX, tal qual a conhecemos e vivenciamos, será cada vez mais inadequada para este mundo veloz, em plena mutação no que diz respeito aos extraordinários avanços tecnológicos que caminham mais rápido do que o homem. Um mundo complexo que exigirá outra educação sistêmica. A formação em alternância, a pedagogia da alternância será um dos componentes da escola do futuro. (GIMONET, 1999, p. 39).

dos conteúdos adotados, relacionando-os com as realidades dos/as educandos/as: econômica, política, familiar, social, cultural, ambiental e do trabalho.

Nos quatro módulos estabelecidos: i) Noções básicas sobre Governança Florestal; ii) Aspectos técnicos do Manejo Florestal Comunitário; iii) Gestão de empreendimentos comunitários; e iv) políticas públicas. Nesta ordem procura-se incentivar uma reflexão crítica sobre as realidades dos/as educandos/as, que some-se a outras iniciativas que busquem o aprofundamento da cidadania numa ação em rede.

A agricultora Marcelane Silva é moradora da comunidade de Comandante Teixeira, na cidade de Itaituba. A dirigente sindical foi educanda do Formar em 2014. Para ela o mais importante na vivência do curso foi trabalhar a sustentabilidade na comunidade de forma organizada e manejada.

“Considero que todos os módulos do curso foram importantes. Mas, o que me tocou foi o que falou da minha realidade e o de políticas públicas. Aprendemos o que significa política pública e a importância em lutar por ela” pondera.

A (s) Amazônia (s) e as riquezas nela existente configuram-se como um espaço em aguda disputa: grandes corporações de mineração, soja, construtores de hidrelétricas, grileiros e pecuaristas em oposição às populações locais, numa relação marcada pela violência¹⁴.

Neste sentido no módulo sobre Governança¹⁵ Florestal o objetivo é construir uma visão ampla e crítica do desenvolvimento rural em geral, ao mesmo tempo a partir das

¹⁴ Desde a integração econômica da Amazônia, a partir dos anos 1960, as regiões sul e sudeste do Pará concentraram os indicadores de violência contra populações nativas. A partir do fim dos anos 1990 a violência se espalhou por todo estado. No Baixo Amazonas dirigentes e ativistas foram executados por defenderem a floresta, a reforma agrária e os direitos humanos. Ademir Federicci foi executado com um tiro na cabeça na madrugada do dia 25 de agosto de 2001. “Dema,” como era conhecido o ativista do Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu (MDTX), hoje nomeia um fundo que incentiva projetos de desenvolvimento para populações tradicionais. No dia 22 de julho de 2002 o delegado sindical da Fetagri de Castelo dos Sonhos, Bartolomeu Moraes da Silva, conhecido como “Brasília” foi sequestrado, torturado e teve as duas pernas quebradas antes de ser fuzilado por vários tiros de armas de diferentes calibres. Na cidade de Anapú, em fevereiro de 2005, dois pistoleiros mataram a missionária e agente pastoral da CPT Dorothy Stang.

¹⁵ **Governança** deriva do termo **governo**, e pode ter várias interpretações, dependendo do enfoque. Segundo o Banco Mundial, “governança é a maneira pela qual o **poder é exercido** na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento, e a capacidade dos governos de **planejar, formular e programar políticas e cumprir funções**”.

diversas realidades vivenciadas pelos educandos sobre a Governança Florestal em seus territórios de atuação. A carga horária total do módulo foi de 70 horas, sendo 40 horas presenciais e 30 horas não presenciais (tempo comunidade).

Os resultados esperados dos(as) educandos(as) deste módulo é que: a) compreendam as diferentes experiências em curso no âmbito da formação para o manejo florestal comunitário no Pará e região; b) tenham noções dos conceitos iniciais sobre os diferentes agroecossistemas pertencentes aos territórios dos educandos; c) tenham noções dos conceitos iniciais sobre os diferentes arranjos sociais, culturais, espaciais que compõem o Manejo Florestal Comunitário; e d) compreendam as questões relacionadas à temática fundiária, gestão ambiental e políticas públicas para o setor florestal.

Quanto ao módulo de políticas públicas a intenção é contribuir para que os(as) educandos compreendam as diferentes políticas públicas que provocam impactos direta nas comunidades/territórios onde estão inseridos. Procura-se ainda fortalecer a atuação das lideranças e agricultores familiares, de acordo com os princípios e diretrizes das políticas públicas socioambientais existentes.

Os educadores do diálogo buscaram favorecer as possibilidades de aumentar o acesso às referidas políticas, cujos componentes fornecem estímulos à adoção de modelos de produção que busquem a sustentabilidade, tais como: o Programa Federal de Manejo Florestal Comunitário, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, entre outros. Este módulo dialoga diretamente com o de Governança Florestal.

E além de internalizar os conceito e os complexos cenários sobre, busca-se que os(as) educandos(as) apreendam as diferentes formas de coordenação que associam atores públicos com atores privados, pertencentes ao mundo das empresas e/ou sociedade civil, para fazer frente a um problema complexo caracterizado por uma multiplicidade de atores e de escalas de intervenção.

Para a apreensão do módulo sobre os aspectos técnicos do MFC, o recurso metodológico adotado foi a ***Jornada Pedagógica***. Nela o(a) educando(a) interage com as diferentes realidades vivenciadas por comunidades tradicionais na Amazônia que realizam atividades de MFC. A experiência desenvolvida na Flona Tapajós, a partir da Coomflona¹⁶ é uma referência no assunto, e uma parceira do curso.

A ideia da jornada é fortalecer os conceitos trabalhados em sala de aula relacionados às práticas de exploração florestal e os principais desafios que as organizações e comunidades possuem para realizar tal atividade.

E ainda refletir sobre as seguintes questões: a) os diferentes processos de ocupação na Amazônia e os impactos socioambientais relacionados; b) o papel dos povos e comunidades e como eles se reorganizam em torno de atividades produtivas sustentáveis e a defesa de seus territórios; c) importância de comunicar tais realidades; e c) principais aspectos da gestão de empreendimentos comunitários e solidários e ações em redes.

Alguns Resultados

É prudente que o médio e longo prazo é a escala mais coerente para uma avaliação no campo da educação. Contudo, registramos demandas e ações realizadas pelas instituições

¹⁶ **Coomflona é referência em manejo florestal comunitário** - No começo do século passado o magnata estadunidense Henri Ford implantou um mega projeto de monocultivos de seringueira em Belterra, oeste paraense, com vistas a conquistar a autonomia para a fabricação de pneus para seus veículos. A empreita não obteve êxito, no entanto rendeu livros, teses e documentários. A vila ficou conhecida como Fordlândia. No mesmo perímetro o regime militar instalou como forma de controle do território a Floresta Nacional do Tapajós (Flona Tapajós). Conforme o site da Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade (Icmbio), a Flona Tapajós foi criada em 1974. É espaço de inúmeras pesquisas. Somente em 2013 foram 65. Ela mede 527.000 hectares (mais de 160 quilômetros de praias). A unidade apresenta grande diversidade de paisagens: rios, lagos, alagados, terra firme, morros, planaltos, floresta, campos e açaiçais. A Flona é a unidade de conservação mais visitada da região Norte do país. Aproximadamente 500 indígenas da etnia Munduruku, divididos em três aldeias – Bragança, Marituba e Takuara habitam o lugar. Além de indígenas, mais de 5000 moradores tradicionais divididos em 25 comunidades sobrevivem na Flona antes da criação da unidade, informa Icmbio. Indígenas e as populações tradicionais realizam manejo florestal sustentável em uma área especialmente reservada para esse fim. A atividade é referência nacional e na América Latina, e chega a movimentar perto de quatro milhões de reais por ano. O Icmbio esclarece que o recurso fica na unidade e auxilia no desenvolvimento social e na proteção da florestal. **Coomflona** - É neste ambiente que opera a Cooperativa Mista da Floresta Nacional do Tapajós (Coomflona), uma referência no manejo florestal comunitário. Ela agrega 205 cooperados desde 2005, quando surgiu a partir do projeto Manejo Florestal Sustentável na Amazônia (Promanejo). A cooperativa atua na melhoria da qualidade de vida dos associados por meio da comercialização dos produtos agroextrativistas das comunidades. Ela desenvolve atividades com produtos madeireiros e não madeireiros. Os produtos são comercializados nas próprias comunidades, cidades vizinhas, no mercado nacional e internacional. Viveiros de mudas, manejo de sementes e essências, produção de artesanato a partir da madeira, sementes e látex integram a atividade da cooperativa. A Coomflona mantém ainda uma loja na cidade de Santarém. A madeira certificada (FSC) é um dos produtos. A tradução da sigla inglesa é Conselho de Manejo Florestal. Fonte – Icmbio e Coomflona.

que os educandos (as) integram e que os (as) ajudam a aprofundar seus conhecimentos acerca de política pública, governança e MFCF, reforçados pelos conteúdos do curso do IEB e Ifpa-campus Castanhal.

Um exemplo ocorre na comunidade de Nossa Senhora Perpetuo do Socorro, banhada pelo rio Arimun, que integra a Resex Verde para Sempre, em Porto de Moz. De lá vem os jovens educandos Marilu Bentes, Joelma Santos e João Pedro Bentes. São da turma de 2014, todos na faixa de 20 anos. Eles colaboraram na criação e assumiram a responsabilidade de animar uma cooperativa de produção e negociação de madeira, voltada para a valorização do MFCF. O objetivo da iniciativa é melhorar a qualidade de vida, organização, saúde e renda dos (as) associados (as).

Massaranduba, Angelim Vermelho, Cumaru são algumas espécies de madeira manejadas na comunidade em Porto de Moz, que ainda trata de sementes, cipós, criação de pequenos animais e pesca. O IEB, Organização das Cooperativas do Brasil (OCB) e o Comitê de Desenvolvimento Sustentável (CDS) estão entre os apoiadores.

Neste cenário de disputa pelo território e pelos recursos naturais da (s) Amazônia (s) do Brasil, a questão fundiária tem se constituído como o ponto mais delicado. As populações locais têm socializado os passivos sociais e ambientais, com o assalto dos recursos por garimpeiros, grileiros, madeireiros ilegais e grandes empresas. A ausência de definição sobre os territórios acaba por incentivar ações ilegais em setores públicos e privados¹⁷.

Sobre a questão, a coordenação do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Santarém tem ao longo dos anos procurado junto aos órgãos públicos de

¹⁷ A empresa Agropecuária Santa Efigênia Ltda tem merecido destaque em relatórios elaborados pela ONG Greenpeace. A agropecuária tem sido acusada em obter documentação falsa por parte de instituições do estado para planos de manejo. Num desses planos fraudados retirou mais de 43 mil metros cúbicos de madeira, que já haviam sido comercializados, incluindo cerca de 12 mil metros cúbicos de ipê, cujo valor poderia chegar a pelo menos US\$ 7 milhões se a madeira fosse processada e exportada. Saiba mais sobre o assunto no Relatório de Junho de 2015 do Greenpeace - *A Crise Silenciosa da Amazônia Licença para Lavar madeira* o Documento esclarece sobre a ação da quadrilha.

diferentes esferas (municipal, estadual e federal) efetivar o reconhecimento jurídico dos territórios de interesse das populações consideradas tradicionais.

O educando do Formar Florestal da turma de 2014, Jaime Luís Mendes, também quadro do STTR, argumenta que a regularização é um passo fundamental para a garantia dos territórios dos povos do Baixo Amazonas, além de possibilitar acesso a outras políticas públicas. O STTR tem participado de audiências públicas na região para o debate sobre o tema. O sindicato defende a definição de áreas em assentamento coletivo, assentamento individual, agroextrativista, projeto de assentamento agroextrativista e reservas extrativistas.

No fim de maio de 2015 o STTR forçou uma reunião em Santarém com a presidente do INCRA, Maria Lucia Falcom. Na pauta do encontro constava: conhecer os projetos de assentamentos que necessitam de atendimento de políticas públicas e os que necessitam do serviço de georreferenciamento, revisão de ocupação e os Projetos de Desenvolvimento Sustentável (PDS) embargados pelo Ministério Público Federal. A ausência de georreferenciamento no PAE Eixo Forte, na cidade de Santarém, por exemplo, tem impedido que a população possa estabelecer um plano de MFCF. A responsabilidade do serviço é do INCRA.

Algumas considerações

A experiência do Formar segue rumo ao terceiro ano. Somadas as três turmas (2014, 2015) e 2016 que inicia as atividades no mês, serão quase 80 educados, entre jovens e adultos, homens e mulheres do vasto e complexo mundos Amazônicos. Santarém, Altamira, Castanhal e Brasília foram as cidades percorridas.

O curso coaduna-se com outras iniciativas protagonizadas em sindicatos, cooperativas, associações, CFRs, EFAs, redes e fóruns. A grande ambição reside na consolidação de uma rede voltada para a concretização de uma política estadual, que favoreça o Manejo Florestal Comunitário, onde os sujeitos da (s) Amazônia (s) da Transamazônica e da BR, e outras regiões, despontem como o centro de gravidade. Desde a Cabanagem, muitos foram dados.

Referências

AMARAL, M. & AMARAL, P. **Manejo Florestal Comunitário: Processos e Aprendizagens na Amazônia Brasileira e na América Latina**, Belém: IEB, Imazon, 2005. p.11.

BERTONI, Estevão. NO PA, preso soma R\$ 40 mi em multas por desmate. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 de Março de 2015, **Caderno Poder**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1599711-no-pa-preso-soma-r-40-mi-em-multas-por-desmate.shtml>. Acesso em: jul 2015. BRASIL.

Casa Civil da Presidência da República. Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável para a Área de Influência da Rodovia BR 163 – Cuiabá-Santarém, Brasil, 2005. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas. Relatório do Ideb, 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 7 ago 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PDTRS da Transamazônica, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Flona do Tapajós. s.d. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros/amazonia/unidades-de-conservacao-amazonia/1963>. Acesso: junho de 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Panorama Econômico do Setor Florestal - Março de 2014, Ano 1, Edição 1. Publicação Semestral Boletim produzido pela Gerência Executiva de Planejamento Florestal, 2014.

BRASIL. Relatório Analítico do Território do Baixo Amazonas – Pará. UFPA\MDA, Brasil, 2012. Belém-Brasília – DF.

CALDART, R.S.; Arroyo, M.G.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo, São Paulo, 2009.

COOPERATIVA MISTA DA FLONA TAPAJÓS (COOMFLONA). Disponível em: <http://www.coom-flona.com.br/>, Acesso: julho, 2014.

FONSECA, Antônio; JUNIOR, Carlos Souza & VERÍSSIMO, Adalberto. Transparência Florestal da Amazônia Legal, Julho de 2014a. Belém: Imazon. Boletim do desmatamento da Amazônia Legal (outubro de 2014b) SAD. Transparência Florestal da Amazônia Legal. Belém: Imazon.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. Trabalho apresentado no Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento. Salvador, Anais UNEFAB, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Relatório Produto Interno Bruto Estadual – Contas Regionais do Estado do Pará, Pará, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE). Taxas anuais do desmatamento - 1988 até 2014. Disponível em: http://www.obt.inpe.br/prodes/prodes_1988_2014.htm. Acesso em: jul 2015. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). BR 163 Sustentável. 2009. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/esp/BR163>. Acesso em: jul 2015. PARÁ.

Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Região de Integração do Baixo Amazonas. Fundação Amazônia de Amparo à Pesquisa e Estudos do Pará (Fapespa) Governo do Pará, 2015a. Disponível em <http://www.fapespa.pa.gov.br/>. Acesso: julho de 2015

PARÁ. Instituto de Educação do Brasil e Instituto Federal do Pará (IEB e IFPA). Plano de Formação do Curso de Manejo Florestal Comunitário– Campus Castanhal – 2014 e 2015.

PARÁ. Instituto de Educação do Brasil e Instituto Federal do Pará (IEB e IFPA). Relatórios sobre o Curso de Manejo Florestal Comunitário – Campus Castanhal – 2014 e 2015.

PARÁ. Instituto Federal do Pará. Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Lideranças em Manejo Florestal Comunitário – Campus Castanhal. Castanhal, Pará, 2014a.

PARÁ. Secretaria de Estado da Fazenda. Anuário Estatístico de Receitas do Estado do Pará, Belém – Pará, 2014b. SÃO PAULO. Greenpeace Brasil.

A Crise Silenciosa da Amazônia Licença para lavar Madeira: Garantida. Relatório Junho de 2015. São Paulo – SP SÃO PAULO. Greenpeace Brasil.

A Crise Silenciosa da Amazônia: crime na madrugada. Relatório Outubro de 2014. São Paulo – SP.

SILVA, Marcos dos Santos. Experiências de Aprendizagens: uma reflexão sobre o Curso de Formação Inicial e Continuada em Manejo Florestal Comunitário. 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Licenciatura em Educação do campo. IFPA – Campus Castanhal.

SOCIOBIODIVERSIDADE E DIVERSIDADE EPISTÊMICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO ATUAL DO BAIXO TOCANTINS

Eliana Teles **RODRIGUES**¹
Universidade Federal do Pará
elianteles@gmail.com

Resumo: *O artigo reflete sobre elementos e ideias acerca da sociobiodiversidade e da diversidade epistêmica, em sua contribuição ao curso Educação do Campo, a partir de conceitos e interpretações sobre o tema. Destacam-se as políticas socioambientais tendo como recorte para análise, a região do Baixo Tocantins, no município de Abaetetuba-PA. Nesse sentido assinala-se que a valorização da sociobiodiversidade do lugar contribui para o diálogo entre os saberes acadêmicos e saberes locais e assim dá suporte para a compreensão das relações socioambientais atuais, haja vista as problemáticas que os sujeitos enfrentam no campo social, ambiental, educacional e econômico. Problema.*

Palavras-Chave: Sociobiodiversidade, Educação do Campo, Políticas Socioambientais

Abstract: *The article reflects on elements and ideas about socio-biodiversity and epistemic diversity, in its contribution to the "Educação no Campo" course (Education on the Countryside), based on concepts and interpretations about the theme. The socio-environmental policies are highlighted having as snip for analysis the "Baixo Tocantins" region (Low Tocantins), in the municipality of Abaetetuba-PA. In this matter it is notable that the appreciation of the socio-biodiversity of the place contributes to the dialogue between academic knowledge and local knowledge, and thus it gives support to the comprehension of current socio-environmental relations, considering the problematics that the subjects have to face on the social, environmental, educational and economical field.*

Keywords: Sociobiodiversity, Educação do Campo, Socio-environmental Policies

¹ Geógrafa e doutora em Antropologia. Professora Adjunta I na Faculdade de Ciência Exatas e Tecnologia-FACET/UFPA. Linhas de Pesquisa: Cartografias sociais e territorialidades; Ambiente, Tempo e Recursos.

Introdução

O objetivo deste texto será relatar e refletir sobre elementos e ideias acerca da sociobiodiversidade e da diversidade epistêmica e sua contribuição na Educação do Campo. Verifica-se conceitos e interpretações que se apresentam em determinados contextos, como as políticas socioambientais, que no mais das vezes, invisibilizam, criminalizam, expropriam grupos sociais e suas práticas. O recorte para análise é a região do Baixo Tocantins, especificamente o município de Abaetetuba, a partir da realidade dos estudantes do curso Educação do Campo. O principal argumento ressalta a existência de uma sociobiodiversidade que pode dialogar com os saberes acadêmicos e saberes locais, dando subsídios para a compreensão do mundo atual, haja vista as problemáticas que esses sujeitos enfrentam no campo social, ambiental, educacional e econômico.

O recorte regional

Na Amazônia existe uma multiplicidade de identidades que configuram sua diversidade sociocultural, expressa por diferentes coletividades consoante denominações locais, tais como: ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, indígenas, piaçabeiros, pescadores artesanais, castanheiros, artesãos e artesãs, indígenas que residem em cidades, quebradeiras de côco babaçu e peconheiros (coletores de açaí) dentre outras. Essas categorias de identidade acham-se agrupadas segunda forma organizativa própria, construindo, mediante mobilizações sucessivas, suas territorialidades específicas (ALMEIDA, 2012, p. 26).

Esses grupos sociais, ao longo do tempo tem construído um largo conhecimento acerca do ambiente em que vivem, ao qual remetem um valor de uso e um valor simbólico integrado numa complexa cosmologia (DIEGUES, 2005). Trata-se de povos que convivem, nomeiam e classificam os recursos de seu ambiente, os quais utilizam para os mais diversos fins e formas de uso. Por exemplo, os recursos faunísticos representam uma fonte importante de obtenção de proteína, remédio e de uma diversidade forma de uso social, espiritual e ao lazer. No cultivo essas formas de uso, destacam uma alta especialização, como a prática de manejo e adaptação de espécies, demonstrando que as paisagens “naturais” são socialmente

construídas, a exemplo das “varjas” dos quilombolas do baixo rio Arari, no Marajó (TELES, 2014).

A sociodiversidade está relacionada aos modos de vida, territorialidade e ao meio ambiente. E no que diz respeito à Amazonia, cada ecossistema constitui nichos de saberes fruto dessa relação cultural, que resulta numa sociobiodiversidade, posto que se refere à complementaridade entre diversidade cultural e biológica, englobando também as diversidades cultural, populacional e os ecossistemas, constituindo assim, o que Diegues (2005) denomina *etno-bio-diversidade*.

Através de estudos sobre povos e comunidades tradicionais dessa região é possível fazer um mapeamento de nichos espaciais identificados por esses grupos sociais, bem como compreender suas relações socioambientais, as ameaças a essa interação, a partir de processos e modelos desenvolvimentistas atuais. Juntas, essas sociedades étnicas constituem a memória viva da espécie humana (TOLEDO e BASSOLS, 2008) e também detem um acervo ético-moral, oferecendo assim, outro horizonte de sentido para a vida (PORTO-GONÇALVES, 2014).

Dadas essas considerações, evidencia-se a importância ecológica desses grupos sociais, mas não só. Para compreender isso é necessário romper com “as hierarquias etnocêntricas entre as diversas formas de conhecimento” (VELHO, 2010, p.22), ultrapassando ideias preservacionistas, para não incorrerem num imobilismo social, pois eles não conformam ecologias estáticas, constituem sim, aquilo que Ingold (2000) denomina “ecologias em movimento”.

Considerando a assertiva, essas diferentes cosmovisões, contribuem para a diversificação de abordagens epistemológicas na literatura latinoamericana e põem em relevo a realidade social no contexto da Pan-amazônia, através de proposições acerca de sua sócio e biodiversidade, suas conjecturas e como elas tem sido apresentadas enquanto ideias e conceito.

Inserida nesse contexto, está a região do Baixo Tocantins, formada por dezenas de ilhas cortadas por rios, igarapés, furos, baías, praias e costas, por onde uma diversidade de grupos sociais circula, navega e vive. Um recorte específico desse contexto é o município de Abaetetuba, cujos povos e comunidades tradicionais tem criado estratégias e formas de uso

de recursos naturais tendo em conta as dinâmicas e as técnicas de socialização destes recursos.

Nos ramais da terra firme, eles desenvolvem práticas agrícolas, ainda que seja em concorrência desigual com os grandes projetos na forma de *agrobusiness* que aí tem se instalado nos últimos anos e vem substituindo a flora nativa pelo monocultivo de dendê. Nas ilhas e costa, praticam o extrativismo das palmeiras de açaí (*Euterpe Oleracea* Mart.), miriti (*Mauritia flexuosa* L. f.) e a pesca, embora enfrentem a poluição ou contaminação pelos dejetos lançados pela lavagem das balsas ancoradas nas margens, ou aquelas advindas dos rejeitos de grandes projetos do polo de mineração, no vizinho município de Barcarena, dentre outros, como os resíduos de soja e milho lançados pelas balsas na Ilha do Capim.

São impactos que vem afetando o delicado equilíbrio ambiental do delta do Tocantins, que recebe o gigantesco volume d'água provenientes dos rios Amazonas e Tocantins e seus tributários, os quais conformam a grande diversidade de recursos naturais advindos dos seus diferentes ecossistemas.

Desse modo, tais grupos sociais enfrentam limitações para dar seguimento a seus modos de vida. Essas limitações se encontram tanto no campo biofísico quanto sociopolítico impossibilitando-os a exercerem outros métodos no manejo dos recursos quando se manifestam as intempéries naturais, dentre os quais, incidentes climáticos que podem causar impacto negativo nas colheitas, pesca, aquicultura e nos meios de vida das pessoas. A desconsideração dessas evidências e a cobiça em torno desses recursos tem provocado pressões sociais e ambientais, dando margem à vulnerabilidades² que se manifestam ante as mudanças ambientais e políticas, as quais impactam diretamente os grupos sociais e demais seres vivos desse ambiente, de uma forma ou outra.

² O termo "vulnerabilidade" tem uso científico inicialmente na geografia e em pesquisas voltadas aos riscos e ameaças naturais, todavia, atualmente assume posição de destaque em outros contextos de pesquisas e cada um dos domínios de conhecimento que usa o conceito tem sua própria maneira de defini-lo, o qual depende do contexto e do propósito de sua aplicação (Füssel, 2007). Não obstante trata-se de um conceito central para investigação no âmbito das alterações climáticas e mudança ambiental global, por isso engloba ciências a fins que lidam com temas como ecologia, saúde pública, pobreza e desenvolvimento, meios de subsistência e fome, sustentabilidade impactos e adaptação (Füssel, 2007:165). Destaca-se também investigações com base na análise de sistemas sócio-ecológicos, ou seja, nas interações entre condições humanas e condições biofísicas, e seus múltiplos fatores e processos (Turner II et al., 2003) e outros, que avaliam os possíveis impactos que as mudanças climáticas podem causar sobre pessoas, lugares e sistemas (Acosta-Michlik et al., 2008).

A sociobiodiversidade na Educação do Campo

A ideia para a construção deste texto surgiu, a partir de experiência com estudantes do curso Educação do Campo de Abaetetuba, durante o *Tempo Comunidade*³ tem surgido a possibilidade de construir a *autocartografia social*⁴ dos espaços e territórios dos grupos sociais, os sujeitos do campo que vivem no contexto geoambiental acima referido. Através desse processo metodológico tem-se evidenciado situações sociais e geográficas diversas envolvendo os próprios estudantes, filhos de quilombolas, ribeirinhos, sitiantes de ramais, artesãos, pescadores e extrativistas, os quais tem apontado para um multiculturalismo que perpassa saberes diversos revelados nas práticas cotidianas desses sujeitos, os quais vem sendo relacionados aos saberes acadêmicos. Desse modo busca-se transcender às abordagens objetivistas, que definem o mapeamento como técnica, para tornar-se um componente da etnografia propiciando condições de possibilidades para a análise de uma situação social (ALMEIDA, 2012).

Nesse processo metodológico, aponta-se para uma diversidade de temas, os quais estão intrinsecamente ligados à biodiversidade, à sociodiversidade e se mesclam aos processos produtivos locais.

Durante trabalho de campo do Tempo Comunidade da disciplina Prática Pedagógica I, com os estudantes do curso Educação do Campo, turma 2015, adotou-se essa metodologia. A comunidade da Vila dos Murutinga, km 55 da PA 151, município de Abaetetuba, com cerca de trezentas famílias, tem filhos e pais como alunos do curso. Os comunitários resistem ao domínio do monocultivo. Antes, no século XIX, quando ainda se chamava Vila da Cachaça, devido ao engenho ali localizado; depois veio o período da “colonização agrícola”,

³ No curso, este momento corresponde ao momento do trabalho prático dos estudantes em suas comunidades de origem, ou seja, busca-se realizar atividades solicitadas durante o Tempo Universidade, as quais devem ser orientadas pelo(s) docente(s).

⁴ Nos trabalhos de pesquisa do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), as técnicas de mapeamento social, visam analisar os processos diferenciados de territorialização, hoje em pauta na Amazônia, e sua relação com a emergência de identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. (ALMEIDA, 2012: 26)

a partir dos anos 1970. Hoje convivem com a insurgência do monocultivo do dendê e da concentração de terras por empresas do ramo como AGROPALMA e BIOVALE.

Durante a oficina, a comunidade tornou-se uma fonte de produção de informação cartográfica destacando-se a fala do senhor José Marques, 70 anos, que além de demonstrar profunda sabedoria das espécies cultivadas, critica o favorecimento ao agronegócio, em detrimento da agricultura familiar local:

Olha o dendê ele não veio pra cá de imediato, primeiro eles vieram ver se a terra era boa, ai ela era e é boa, depois eles vieram conversar com as famílias, se queriam vender a terra. Porque é o seguinte: quando eles vieram pra cá ver a terra, eles já tinham negociado com o governo. Então a vinda do dendê foi importante pra as pessoas arranjam emprego, mas tirou uma parte da agricultura, porque onde plantavam não tão plantando mais, quem ficou ainda com um pouco de terra não teve crédito pra plantar e nem apoio do governo [...]. Tem outra coisa, por exemplo, a mandioca dá a farinha, dá a tapioca, tira o tucupi, dá a cachaça, ela dá até combustível, dá muita coisa. Ao contrário do dendê: ele só dá óleo, não dá alimentação pra ninguém se sustentar, ele é produzido pra vender (Senhor José de Oliveira, durante oficina da disciplina Prática Pedagógica I, no pátio da escola Professora Benedita Lima Araújo, abril de 2016).

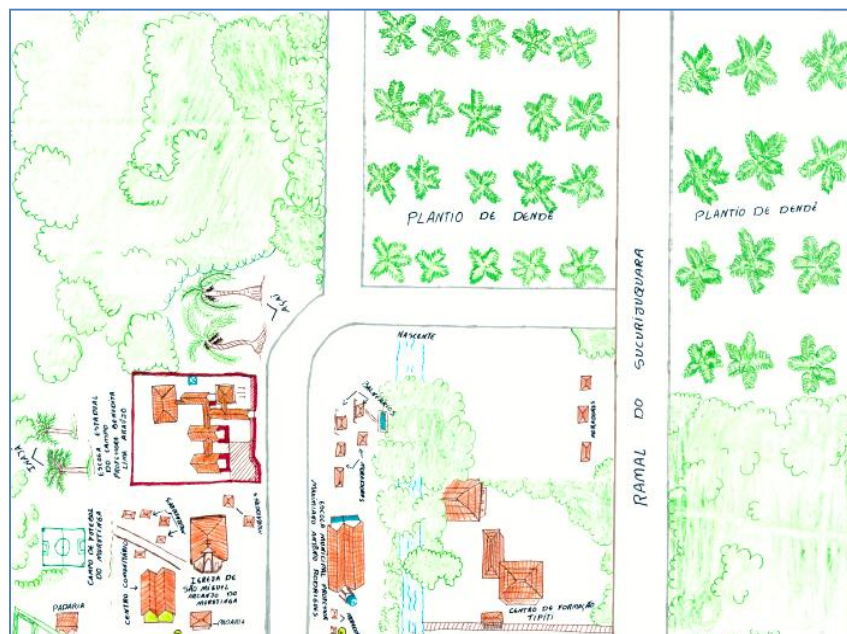


Fig. 1: Croqui elaborado pelos moradores do Murutinga, em abril de 2016, durante oficina realizada no Tempo Comunidade da disciplina Prática Pedagógica I, turma 2015. Destaca-se o domínio da plantação de dendê nas cercanias, suprimindo o espaço da agricultura familiar.

O relato explicita o potencial conhecimento do camponês, sua praxis. E mais que isso, a dimensão política de sua luta, evidenciando que a Amazônia, mais que um bioma é um campo de luta. Esse viés suprime a visão naturalista que dá prevalência aos “biologismos” e aos “geografismos”, e dá ênfase ao significado de “ecossistema amazônico” como produto de relações sociais e de antagonismos, seja pelo controle do patrimônio genético, do uso de tecnologias, das formas de conhecimento e de apropriação dos recursos naturais (ALMEIDA, 2008, p. 128).

Portanto são aportes que colocam um desafio epistemológico e pedagógico e nos conduz a pensar uma educação do campo a partir dessa diversidade de povos com culturas, linguagens, territorialidades, religiosidades, modos de vida tão diferenciados.

Desafio epistemológico

No que diz respeito à Amazônia, insiste-se aqui, em chamar a atenção para o cuidado com os “esquemas interpretativos” atribuídos à região (ALMEIDA, 2008). Sobretudo quando se trata de falar do bioma e sua sociodiversidade, geralmente o que se destaca são conceitos, tais como “natureza”, “degradação ambiental”, “comunidade”, os quais, arraigados e legitimados no domínio do “senso comum erudito”, na academia, estão também presentes nos discursos atuais, “classificando” e influenciando na vida dos grupos étnicos que a habitam.

São na realidade, produto de uma racionalidade naturalista/determinista fazendo-se presentes nos discursos econômicos e até filosóficos, nos quais os sujeitos “biologizados” são mera extensão dos recursos naturais, sem consciência nem direitos. Desse modo realiza-se uma clivagem entre cultura e natureza suprimindo os sujeitos da ação (ALMEIDA, 2008). Essas interpretações sobre a Amazônia e até a América Latina, invisibilizam outros saberes, formas de conhecimento e a sociodiversidade.

A assertiva aponta para a necessidade de uma abordagem epistemológica, que vise romper com esta racionalidade colonial naturalista e hegemônica, em que as pessoas deixem de ser meros indivíduos biológicos, produtos de “geografismos” e passam a assumir a posição de agentes sociais. Uma abordagem que tenha em conta a relação do ser humano com seus contextos e o mundo vivido, em que as pessoas passam a assumir a posição de sujeitos da ação ambiental, dando lugar a novos significados aos conceitos relacionados à categoria Amazônia (ALMEIDA, 2008, pp. 40-70).

A diversidade epistêmica, impõe também imaginar uma ecologia de saberes, que problematiza o encontro dos conhecimentos acadêmicos e dos povos locais. Nesse sentido, a crítica representada por Velho (2003) sobre o posicionamento reverso da antropologia nos países periféricos, nos permite entender as relações desiguais de poder existentes também na produção do conhecimento, que não nos leve a incorrer numa análise anacrônica da sociodiversidade que compõem a nação.

O autor aponta o perigo de formulações gerais em nome da "cultura", como se em nome da nação se realizasse a tutela dessa diversidade de povos que a compõem, e em nome dessa diversidade, a domesticação do outro (VELHO, 2003, p.13). Ao invés disso, recomenda buscar elaborações que permitam inserir-nos na ponta das questões de caráter epistemológico em diálogo com outros saberes, com um olhar não ressentido sobre as epistemes e os modelos centrais, mas observando, considerando outras possibilidades, ou seja, “desrespeitando limites com alegria” (VELHO, 2003, p.16).

Desafio educacional

Em que pese as discussões sobre os vocábulos “rural” e “urbano”, a educação voltada ao segmento rural sempre foi relegada ao espaço marginal das políticas educacionais gestadas no domínio hegemônico do meio urbano que desconhece a forma concreta e específica do meio denominado campo. Sendo o campo, produto de práticas sociais e identidades constituídas, o que se materializa nessas políticas são ações desconectadas dessas caracterizações, as quais, muitas vezes, os inferioriza, os desqualifica ou estereotipa. Não diferente são os discursos academicistas, que, valendo-se de um “conhecimento superior”

terminam reificar o campo como sendo apenas produtor de alimentos e mão de obra desqualificada.

Mas é fato que a escola tem sido por várias vezes, reprodutora de uma colonialidade do saber, seja qual for a nomenclatura: urbana ou rural, campo ou cidade. Esse asserto aponta para uma metodologia que transforme as diferenças em possibilidades de construção de novos saberes e valores, que tenham em conta as cosmologias dos sujeitos, suas narrativas sobre seu ambiente natural, sua arte, sua ciência e sua técnica, dando vez a um saber que emerja da subalternidade (MIGNOLO, 2003).

Dar vez ao paradigma de transição na perspectiva de um olhar que emerja da “racionalidade subalterna” (MIGNOLO, 2003) deveria ser tomada como fonte de inspiração para pensar uma pedagogia que valorize as cosmologias dos sujeitos do campo. Isto implica ir para além de abordagens simplistas e nos desafia a repensar as nossas relações com os conhecimento e oportunizar outras epistemes, outras racionalidades (PORTO-GONÇALVES, 2014).

Desafia-se, portanto, o ensino, a democratizar-se partindo de um trabalho de inclusão dos diferentes, tendo em conta que, quem educa não é a escola, mas a realidade, e esta, não fica estante lá fora, deve ser trazida para dentro da sala (CALDART, 2001).

Notas conclusivas: resistência e ameaças à sociodiversidade na Amazonia

Nas últimas décadas notam-se transformações advindas de influências ou pressões externas como as dos grandes projetos instalados na Amazônia; aumento da demanda por produtos da região, principalmente o açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) que demanda acesso a linhas de crédito, como resposta às demandas de mercado. Esta pressão cada vez maior sobre a natureza originária nas várzeas e terras firmes do Baixo Tocantins, já vem alterando o cotidiano dos ribeirinhos e o agroecossistema onde vivem.

Muitas vezes, as políticas e investimentos públicos contribuem para isso, posto que aplicados sem entendimento do papel da biodiversidade na vida dos povos tradicionais dessa região, não tem em conta os etnoconhecimentos que eles detêm acerca da biodiversidade local. Também não se considera como os sujeitos utilizam os recursos nesse contexto

territorial, suas práticas de manejo, a partir da compreensão de suas estratégias, seja no processo de construção da territorialidade, os riscos e a vulnerabilidade socioambiental aos quais estão expostos.

Assim, abrem passagem para os novos “predadores do território”, através da imposição de um paradigma econômico sob forma de política social e que se apresenta como a solução para o desenvolvimento e crescimento econômico: o agronegócio. Fruto de estratégia global para a recuperação da economia, nos países emergentes as políticas sociais e neodesenvolvimentistas se manifestam com maior força através da expansão extrativista e agrícola, pois a crescente demanda na produção de alimentos força a ampliação das fronteiras agrícolas mundiais que se encontram majoritariamente concentradas em países pobres ou emergentes, mas que detém extensas áreas florestais e propícias à agricultura.

Portanto, a sociodiversidade implica a existencia de políticas que apontem para a sustentabilidade ambiental, para a continuidade sociocultural e qualidade de vida de povos que dela necessitam, assim como a qualidade de vida dos mesmos. Tendo em vista que, a natureza é diversa e a sociedade constitui experiências que expressam-se pela diversidade.

Referências Bibliográficas

Acosta-Michlik, L., Espaldon, V. 2008. Assessing vulnerability of selected farming communities in the Philippines based on a behavioural model of agent’s adaptation to global environmental change. *Global Environmental Change* 18: 554-563.

Almeida, A. W. B. 2008. Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas (Coleção “Tradição e ordenamento jurídico”). 2. ed. Manaus: PGSCA–UFAM, 192p.

_____. 2013. Mapas situacionais e categorias de identidade na Amazônia. In Almeida, W. B de, Farias Junior, E de A. (Org.). Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social. Catálogo. Manaus: UEA Edições.

Caldart, R. S. 200. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados.

Diegues, A. C. S. & Arruda, R. S. V. 2001. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: Universidade de São Paulo, 119p.

DIEGUES, A. C. S. 2005. Sociobiodiversidade. Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA,

Füssel, H-M. 2007. Vulnerability: a generally applicable conceptual framework for climate changeresearch. *Global Environmental Change* 17: 155-167.

Ingold, T. 2000. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*.

Mignolo, W. *Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p

Porto-Gonçalves, C. W. 2014. **Sustentabilidade em Debate** - Brasília, v. 5, n. 3, p. 159-168, set/dez.

Posey, D. A. 1986.. Introdução. *Etnobiologia: teoria e prática*. In: Ribeiro, B. G. (Editor). *Suma Etnológica Brasileira: Etnobiologia*, pp. 16-25.

Toledo, V. Bassols, N, B. 2008. *Memória Biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial, s.a. Barcelona: España.

Teles, E. T. R. 2014. “A gente faz a varja”: territorialidade, estratégia de uso de recursos, identidade e conflitos na Ilha de Marajó, Pará. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia-PPGA/UFPA, 250f.

Turner II, B. L. et al. 2003. Illustrating the coupled human-environment system for vulnerability analysis: Three case studies. *Proc. Nat. Acad. Sci.* 100 (14): 8074-8079.

West, J. J., Hovelsrud, G. K. 2008. Climate change in northern Norway: Toward an understanding of socio-economic vulnerability of natural resource-dependent sectors and communities. *Cicero Report* 4, 37 p.

Velho, O. 2003. A pictografia da tristesse uma antropologia do nation-building nos tropicos. *I L H A - Florianópolis*, v.5, n.1, p. 5-22.

_____. 2010. Diversidade cultural e a CT & I com desenvolvimento social. In Almeida, A. W. B de (Org.) [et. al]. *Conhecimentos tradicionais e territórios na Pan-Amazonia. Projeto Nova Cartografia Social*. Manaus: UEA Edições. vol 1, n. 1, p. 2-25.

TECNOLOGIAS DE (DES)INFORMAÇÃO E (IN)COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DO SABER COMUNICACIONAL INDÍGENA AMAZÔNICO

James León Parra **MONSALVE**¹
Universidade Federal do Pará - UFPA
e-mail: jlpm@ufpa.br

Resumo: A compreensão dos processos atuais de comunicação nas organizações regionais indígenas na Amazônia passa, necessariamente, pela consideração de sua diferença respeito das sociedades nacionais. Neste sentido, o objetivo do artigo é desenvolver uma aproximação etnográfica do modo em que os seus saberes são postos nas práticas comunicacionais dessas organizações. A partir de uma revisão bibliográfica, assim como de pesquisa de campo, pôde-se verificar a subsistência de obstáculos que são estrategicamente pensados e resolvidos nessas entidades.

Palavras-chave: Organizações indígenas, Amazônia, Comunicação

Abstract: Understanding the current communication processes in indigenous regional organizations in the Amazon necessarily involves the consideration of their difference respecting national societies. In this sense, the objective of this article is to develop an ethnographic approach to the way in which their knowledge is put in communication practices of these organizations. From a literature review, as well as field research, it was possible to verify the subsistence of obstacles that are strategically thought out and resolved in these entities.

Keywords: Indigenous organizations, the Amazon, Communication

¹ Doutor em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará. Mestre em História pela *Universidad Nacional de Colombia*. Comunicador Social – Jornalista pela *Universidad de Antioquia*.

Introdução

Em recente pesquisa doutoral procurou-se compreender a relação das reivindicações cidadãs das organizações regionais indígenas amazônicas e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Uma primeira abordagem dessa relação focou aspectos infraestruturais e técnicos da comunicação, analisados sob a ótica da teoria do discurso (MONSALVE, 2015). Um olhar que se completou com a abordagem de aspectos etnográficos dessas práticas comunicacionais nas organizações.

Nessa medida, propõe-se aqui desenvolver uma aproximação do modo em que tais organizações percebem a informação e a comunicação no contexto de seu conhecimento tradicional. A primeira parte aprofunda na macro-temática dos meios ancestrais de informação e comunicação, atendendo o contexto sócio-cultural em que as suas atividades estão inseridas. A segunda aborda a perspectiva em que as organizações definem as TICs em relação a sua missão corporativa.

Meios ancestrais de informação e comunicação

No olhar indígena a natureza constitui uma fonte de informação e uma possibilidade de comunicação, assim como o espaço e a matéria para o desenvolvimento de meios e dispositivos destinados a sua realização. O rio, o ar, a chuva, o sol, a lua, as nuvens, as árvores, as pedras, as montanhas... a natureza toda fundamenta essas primeiras técnicas de obtenção e produção de informação e de articulação do comum no social. Nesse sentido, lembra-se especialmente o que diz Fabián Moreno, Publicitário do povo Nonuia e assessor de comunicação na Organização dos Povos Indígenas da Amazônia Colombiana (OPIAC):

o rio Caquetá é um canal de comunicação. Então sabemos que estamos guiados pelas mudanças em etapas do ciclo anual. E é funcional: a gente sabe que em julho chegam o frio do Brasil, para o caso de Araracuara; no caso de Pedrera chega por aí um pouco antes de julho, quinze dias antes. Isso já nos conecta com eles para fazer certas atividades de rituais, que é o que eles chamam “manejar o mundo”, para prevenir doenças, para fazer algumas dietas, para fazer uma formação de rapazes no conhecimento, então, quando chega o frio nós sabemos que em Pedrera estão fazendo certos rituais e eles sabem que nós cá também estamos; se trata de uma

comunicação muito tradicional porque, claro, até Pedrera não chega o som do trocano... (Tradução nossa).²

A continuação detalha-se alguns desses meios e dispositivos que se desenvolveram historicamente na região a partir do conhecimento próprio.

O *mullu* e o *botuto*

Chamam a atenção os usos informacionais que davam já em tempos pré-colombianos às próprias espécies do mar. Os Inca conheceram e transformaram metais como o cobre, a prata e o ouro. Foram bons metalúrgicos. Embora nunca lhes dessem o valor monetário que sim lhes daria o mundo moderno. Todavia, antes deles, culturas como a Chavin, Cupisnique, Mochica, Lambaieque, Chimú e Chíncha, davam já um valor sagrado e comercial, não a tais metais, mas a um molusco, considerado o “ouro vermelho” ou o “alimento dos deuses”, o qual era usado cerimonialmente pelo povo Valdivia há 5.200 anos, na região sul do litoral equatoriano (LÓPEZ CUEVAS, 2005).

Foram assim aqueles metais menos apreciados do que um molusco da costa oeste americana, cuja dispersão abrange áreas que vão do Equador até a Califórnia. O *mullu* (*Spondylus princeps*), como chamaram os Inca essa espécie marinha de múltiplas protuberâncias e cor avermelhada, utilizou-se em variados rituais, adornos corporais e, até, como espécie monetária. As práticas rituais ligadas aos processos de produção agrícola e pecuária tinham no *mullu* um produto altamente valorizado, pois além de “alimentar aos deuses”, o molusco estava associado ao saber em torno da climática, questão necessária ao correto planejamento e aprovisionamento das regiões do Pacífico sul-americano.³

López Cuevas (2005, p. 37, tradução própria) sugere que “é muito provável que as sociedades pré-colombianas tivessem alcançado quanto menos consciência desta associação

² Fabián Moreno. Entrevista concedida ao autor. Bogotá, maio 2013.

³ Surpreendentemente, na região de Manabí, como anota Martín-Ramos ([s.d.], p. 6): “Los sacerdotes valdivianos también pudieron conocer que puesto que el molusco solo se reproduce en aguas cálidas, noticias de su eventual presencia al sur de Tumbes (en las costas peruanas) era indicadora de un aumento de la temperatura del mar (claro síntoma del “fenómeno del Niño”), lluvias muy abundantes y una mala cosecha. Por el contrario, si la presencia de *Spondylus* sp., era o es escasa en esa región quiere decir que las aguas del norte (habitualmente calientes) han bajado su temperatura media. Esto genera un fenómeno inverso al del Niño, y con seguridad será un año de sequías. De este modo, el control de los avistamientos de *mullu* pudo ser muy importante para planificar las campañas agrícolas.”

entre as variações climáticas e as populações de *Spondylus*.” Ou seja, que tais sociedades puderam reconhecer tendências ambientais, a partir das quais começaram a relacionar a climática com a produção agropecuária. Em nossa perspectiva, um processo que tinha a ver, certamente, com práticas hoje agrupadas no campo da informação.

Quanto ao *botuto*, assinala dois artefatos de amplificação sonora, usados historicamente pelas sociedades indígenas sul-americanas (fig. 1). Elas identificavam a concha-rainha (*Eustrombus gigas*) e as suas diferentes propriedades, entre elas, as de ampliação do raio de difusão de sons, com as atividades que competiam aos *chasques*⁴. De igual maneira, usava-se para convidar aos trabalhos coletivos, pois tinham o costume de, nos tempos da preparação da terra, do cultivo e da colheita, “subir-se de noite em atalhias ou torres que para este efeito havia feitas, e tocavam uma trombeta ou caracol para pedir atenção, e a grandes vozes diziam: 'Tal dia se lavram as terras dos deficientes; acuda cada um a sua pertinência!'” (GARCILASO DE LA VEGA, 1976a, p. 217, tradução própria).

Mas, as transformações decorrentes da invasão europeia no Sul da América, minguraram esse tipo de costumes e acabaram com esse sistema de postagens dos *chasques*, desenvolvido pelos incas nos séculos XIV e XV. Processo que, ligado à introdução de gado feita ao longo do tempo, resultou numa transformação da cultura material dos povos sul-americanos. Uma mudança que temos nomeado como o *botuto* de ontem e o de hoje (fig. 1).

Figura 1 - O *botuto* ontem (a) e hoje (b)



a



b

Fonte: (a) Wikipédia; (b) arquivo do autor

⁴ Mensageiros, correios, do período incaico.
MARGENS - Revista Interdisciplinar
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

Em outras palavras, hoje o *botuto* é mais aquele chifre-de-sopro, o que, virtualmente, emula o grande barulho que se pode atingir com a concha-rainha. Aparece ali uma mudança histórica que, assim seja funcional, perpassa um âmbito utilitário, pois os sentidos sociais e culturais ligados ao molusco não são os mesmos que os do chifre bovino, apesar deles compartilharem características físicas que os fazem apropriados à amplificação dos sons produzidos pela garganta e a boca humanas. Constituem, por isso, verdadeiras amostras de instrumentos e práticas sociais da comunicação antiga e hodierna na Amazônia, as quais, certamente, têm mudado através do tempo.

O *botuto* pode aparecer hoje para muitos como um artefato obsoleto. Contudo, se pensarmos com Sahlins (1983, p. 203, tradução própria) que o “que para a sabedoria herdada são condições «anti-econômicas» ou «exógenas», constituem, na realidade primitiva, a organização mesma da economia”, compreenderemos o errado desse juízo. Com certeza, no horizonte do modo capitalista de produção, trata-se de um artefato de museu, mas, considerando que na nossa Amazônia ainda existem outros modos como o extrativo ou o comunal, saberemos que o valor de uso desses instrumentos é ainda vigente em muitos cantos desse espaço sul-americano.

De trocanos e manguarés

No entanto, se o *mullu* e o *botuto* foram ou são vitais nas práticas e saberes ancestrais ou atuais dos povos indígenas, outras formas de difusão da informação também se desenvolveram em outros setores amazônicos. É o caso do *trocano*. Trata-se de um instrumento feito a partir do toro de uma árvore grande, num processo que se desenvolve ao longo de meses investidos na sua feitura; é chamado de *manguaré* pelo povo Múruí na Amazônia colombiana e peruana e *trocano* na brasileira.

Para Délio Alves, além de o *trocano* ser um meio de comunicação é um instrumento sagrado, graças às suas qualidades na geração desse “barulho grandioso”, que possibilita(va) a comunicação sonora entre aldeias espalhadas na floresta amazônica (informação verbal)⁵. Efetivamente, com esse instrumento de percussão, os povos conseguem facilmente difundir

⁵ Délio Alves. Entrevista concedida ao autor. Manaus, jul. 2013.

sons num raio longínquo, até atingir comunidades próximas. Segundo Gonzales Grández (2011, não paginado), seu som pode ser escutado até uns 20 quilômetros de distância. Daí que se possa concebê-lo como uma ferramenta tradicionalmente eficaz em muitas aldeias.

Entre os Múruí é comum o uso do *manguaré*. *Manguaré* fêmea e *manguaré* macho, para ser mais exatos, capazes de produzir sons de tons diferenciados pela forma específica de cada um deles (fig. 2). Bate-se neles com um pau que tem no final um grosso recobrimento de borracha. A sua feitura é um acontecimento de suma importância para as sociedade indígenas, pois reproduz e cristaliza um conhecimento que seus ancestrais perpetuaram até hoje, por meio do saber e a prática transmitidos de geração em geração.

Figura 2 - *Manguarés* Múruí (macho e fêmea, respectivamente)



Fonte: Arquivo do autor

Desse modo, o *manguaré* ou *trocano*, constitui um artefato de percussão que viabiliza ações de comunicação tradicionalmente eficazes às necessidades informativas e de comunicação no nível local, isto é, das comunidades da floresta e suas vizinhas próximas. Certamente, não poderíamos dizer que se trate de um instrumento primitivo ou historicamente superado, pois, segundo Leandro Candapeña o uso de instrumentos de percussão feitos a partir de madeira ainda é comum no Chaco e na Amazônia bolivianos, sendo utilizados para o chamado a cerimônias espirituais, reuniões e assembleias.⁶

Acreditamos que esse artefato das sociedades amazônicas só chegou a existir e permanecer graças ao desenvolvimento de modos comunitários ou comerciais simples de

⁶ Leandro Candapeña. Entrevista concedida ao autor. Santa Cruz de la Sierra, dez. 2012.

produção. É difícil mesmo imaginarmos que povos isolados ou em contato inicial tenham por costume fazer *manguarés*, pois o seu grande peso e o cuidado de que precisam seriam insustentáveis para a maneira em que eles produzem e se reproduzem na floresta amazônica.

Ecoss e cantos entre os Tacana e os Aioreo

Desde a antiguidade os indígenas concebiam os rios como limites naturais e davam nomes específicos em sua língua aos acidentes geográficos⁷ (sítios sagrados) existentes em seus territórios. O que se passa com cada um dos elementos da imensidão florestal, passíveis de se tornarem objetos do saber-fazer indígena. Um saber estreitamente ligado ao desenvolvimento das linguagens, especialmente das orais, como fator essencial da produção e a reprodução de suas culturas, ao final, de suas sociedades.

Por isso, em contextos mais localizados dessa imensidão, o eco cumpre cabalmente como técnica de comunicação de curta distância. A partir de uma ação em cadeia, em que a informação vai-se repetindo em cada elo, os aldeões articulam uma velha prática sociocultural de se comunicarem em espaços locais. Trata-se de uma forma que ainda utiliza o povo Tacana, nas terras baixas bolivianas, para se passarem impressões orais por meio da voz humana que viaja rapidamente pelo espaço próximo: “Em alguns povos para uma comunicação interna podia ser também o eco, em cadeia, é dizer, eram vários vozeiros. Pronunciava aqui, repetia outro mais além, repetia outro mais além. Essa era uma forma, por exemplo, em meu povo.” (Tradução nossa) (Informação verbal).⁸

Mas, as línguas, que verdadeiramente possibilitam a comunicação oral, não podem ser reduzidas às meras contingências do presente ou restringidas aos âmbitos locais. Elas são um dos aspectos essenciais na vida das culturas originárias. É assim que, entre os Aioreo, que moram tanto na Bolívia como no Paraguai, o canto converteu-se num modo de transmissão de conhecimento e informação; em palavras de Rolando Bueno, liderança indígena da Confederação de Povos Indígena da Bolívia (CIDOB):

⁷ Essas e outras considerações sobre a informação geográfica e os povos indígenas peruanos derivam das conversas feitas na Associação Inter-étnica de Desenvolvimento da Floresta Peruana (AIDSESP) com Sergio Loaiza e Waldir Eulogio Azaña. Entrevistas concedidas ao autor. Lima, dez. 2012.

⁸ Emar Francisco Raldes. Entrevista concedida ao autor. Santa Cruz de la Sierra, dez. 2012.

E o povo Aioreo, por exemplo, como eles transmitiam a sua informação o a sua realidade? Uma pessoa viajava de aqui ao Paraguai, onde há aioreos também, e chegava aqui e esse se sentava embaixo de uma árvore e começava a cantar, é dizer, não lhes contava falando senão que contava cantando numa canção o que tinha vivido e o que lhe tinham transmitido. (Tradução nossa) (Informação verbal).⁹

Assim, os cantos aioreos reproduzem a sua história coletiva, a sua própria cultura, sob impressões sonoras articuladas pela voz humana. O que nos lembra dos usos dados ao canto também num contexto incaico, tal e como se anota ao respeito:

As canções que compunham de suas guerras e façanhas não as interpretavam, porque não se devia cantar às damas nem dar conta delas por suas flautas. Cantavam-nas em suas festas principais e em suas vitórias e triunfos, em memória de seus acontecimentos façanhosos. (GARCILASO DE LA VEGA, 1976a, p. 113, tradução própria).

Usos da memória que Le Goff (2013, p. 391) considera sob a expressão 'memória étnica'; aquela dos povos sem escrita, memória coletiva que se interessa, mormente, pelos “conhecimentos práticos, técnicos, de saber profissional”, constatando-se “raramente a existência de procedimentos mnemotécnicos nestas sociedades (um dos casos raros é o quipo peruano, clássico na literatura etnológica)”; memória que parece funcionar “segundo uma 'reconstrução generativa' e não segundo uma memorização mecânica.” Por isto, afirma, certamente, que “enquanto a reprodução mnemônica palavra por palavra estaria ligada à escrita, as sociedades sem escrita, excetuando certas práticas de memorização *ne varietur*, das quais a principal é o canto, atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas.” (LE GOFF, 2013, p. 393-394).

A comunicação interpessoal

A dispersão de comunidades e grupos existentes na Amazônia, assim como o predomínio da linguagem oral nesse âmbito, fazem com que em muitas delas se prefira a comunicação direta entre as pessoas. Os “vozeiros” ou pessoas encarregadas dessa prática de difusão oral nas comunidades são, geralmente, as próprias autoridades indígenas nas aldeias:

Dentro do mundo nosso, alguns de nossos irmãos, às vezes, querem que a gente vá pessoalmente a lhe dizer, olha, tal dia temos a reunião. E, então,

⁹ Rolando Bueno. Entrevista concedida ao autor. Santa Cruz de la Sierra, dez. 2012.

passa a voz. Eles têm essa forma de se comunicarem, esse povo, digo eu. Então muitos dos que desconhecem esta área de trabalho de povos indígenas e como o vão fazer, acalma-te!, que isso, se é amanhã o evento, amanhã te aparece toda essa gente. Isso tem a sua forma e a cadeia de como têm sido as suas comunicações. Isso é um povo que maneja essa forma, essa cadeia de comunicação, transmite-o à autoridade e a autoridade encarrega-se de passar a voz. (Tradução nossa) (Informação verbal).¹⁰

Conforma-se assim uma cadeia, como no supradito caso do eco, onde as informações fluem pelos corpos que articulam impressões orais e, conseqüentemente, fluem pelo corpo social. A questão da interação pessoal na comunicação é, dessa maneira, valorizada positivamente por alguns povos que confiam fortemente nela. Com razão, pois esses espaços internos constituem verdadeiros momentos de articulação das suas reivindicações e resistências. A comunicação presencial continua a ser assim um modo preferido em muitas aldeias, pois dessa forma também se criam e se afirmam vínculos sociais estratégicos para essas comunidades e povos. Além disso, a carência de infraestruturas adequadas para a internet e outros meios faz com que seja essa a única opção viável de se compartilhar a informação em áreas remotas dos centros mais populosos da bacia amazônica.

De chasques e quipos

A consolidação de um modo de produção tributário no oeste da bacia amazônica, a partir da estruturação do estado e o território incaicos, permitiu a aparição de formas mais desenvolvidas de informação e comunicação. Trata-se dos *chasques* e dos *quipos*. Segundo Rolando Bueno (informação verbal)¹¹:

Os *chasques* viajavam levando mensagens e os levavam numas cordas que tinham nós, esses são os *quipos*, e cada nó tinha uma significação, tinham até uma cor, se era para guerra tinha uma cor, se era para transmitir festejo tinha outra cor, e esses *chasques* corriam quilômetros, viajavam praticamente. (Tradução nossa).

Chasques e *quipos* formaram parte de verdadeiros sistemas de postagem e processamento de informação eficazes no seu momento. Segundo Garcilaso de la Vega (1976b, p. 22) os *chasques* encarregavam-se de levar os mandatos do Inca e de trazer avisos

¹⁰ Ninfa Tividor. Entrevista concedida ao autor. Puerto Ayacucho, jul. 2013.

¹¹ Rolando Bueno. Entrevista concedida ao autor. Santa Cruz de la Sierra, dez. 2012.

e notícias importantes de todo o seu reino (o *Tauantinsuio*). Eles percorriam longas distâncias, através de diversos postos (*tambos*) espalhados pelos caminhos desse grande território.

Respeito dos *quipos*, podiam-se usar, por exemplo, para levar estatísticas sobre o número de gado nos seus territórios, pois, segundo o autor:

Tinham conta do número de todo esse gado bravo como se fosse manso, e nos *quipos*, que eram os livros anais, o registravam por suas espécies, dividindo os machos das fêmeas. Também tombavam o número de animais que tinham morrido, assim dos selvagens danosos como dos proveitosos, para saber as cabeças que tinham morrido e as que ficavam vivas, para ver na caçada seguinte o que se tinha multiplicado. (Tradução nossa) (GARCILASO DE LA VEGA, 1976b, p. 21).

Mas não só eles davam conta do gado por meio desse dispositivo. A administração de justiça nesse período armazenava e compartilhava informação da sua incumbência, desde os níveis locais até os superiores, através de *quipos*:

A maneira de dar esses avisos ao Inca e aos de seu Conselho Supremo era por nós em cordões de diversas cores, que eles entendiam como cifras. Porque os nós de tais e tais cores diziam os delitos que se tinham castigado, e, certas cordinhas de diferentes cores atreladas aos cordões grossos, diziam a pena que se tinha dado e a lei que se tinha executado. (Tradução nossa) (GARCILASO DE LA VEGA, 1976a, p. 88).

A ampla rede de trilhas e caminhos que percorria América do Sul, na época do Inca Garcilaso, apenas se começa a descobrir e compreender. Daí a importância desse texto que descrevia já no início do século XVII um dispositivo material como os *quipos*. Certamente, o *quipo* foi um mecanismo de memória, portanto, de informação e comunicação. Isto é, foi tradicionalmente eficaz para produzir e reproduzir informação sobre terras, gado, obras, provisões, postagens, entre outras, essenciais ao modo tributário, nessa área andino-amazônica, ligado aos diversos lugares dependentes do Cusco pré-colombiano.

O *quipo*, em termos de dispositivo ou prática discursiva é ligado ao trabalho do *quipocamaio*, quem, nesse tipo de cordões, sintetizava diversas informações e decisões administrativas, ações relativas ao funcionamento da estrutura estatal incaica. Se pensarmos que houve uma quantidade suficiente de servidores a desenvolver uma tarefa, até certo ponto, “informática”, começaremos a entender a estratégica de informação e comunicação por trás

desse território que, em seu tempo, agrupou áreas hoje limitadas pelas repúblicas da Colômbia, Peru, Equador, Bolívia, Chile e Argentina, abrangendo uma parte do que atualmente chamamos de Pan-Amazônia.

Por enquanto, devemos pensar que esses diversos dispositivos, assim não façam parte das próprias atividades que hoje desenvolvem as organizações nos seus escritórios regionais, são parte desse espaço do que pode e deve ser dito, isto é, da formação discursiva que delimita esse saber comunicacional indígena. Por isto, noções como *trocano*, *manguaré* ou *chasque* aparecem no interdiscurso que nos lembra dessa condição diferenciada em que eles se desenvolveram. Em consequência, o percurso linear da teoria mais tradicional da comunicação, que se vangloria no jogo da mensagem entre um emissor e um receptor, fica aquém de uma crítica rigorosa dessa prática sócio-cultural, e os marcos de ação das sociedades ocidentais tendem a mostrar cada dia mais essa carência.

Organizações regionais indígenas e tecnologias de (des)informação e (in)comunicação

Tal e como apontou Manxineru (2008) numa nota sobre a questão da cidadania e o eleitor indígena, as TICs não deveriam ser enxergadas sob uma ótica meramente informacionalista, mas respeito de processos de desinformação e incomunicação que, real ou potencialmente, menoscabam o exercício político que implica uma cidadania substantiva e ativa. Uma que não iguale só política, mas economicamente, onde o cidadão não tenha de ser representado (WOOD, 2000), ainda menos, em termos produtivos.

Nesse contexto, são gritantes as formas em que ainda alguns setores sociais se valem de estratégias que historicamente têm deformado esses sujeitos coletivos que são os povos indígenas. Contudo, uma contra-estratégica está estruturando os caminhos alternos dos movimentos sociais. É aqui que pronunciamentos das organizações, denunciando assassinatos, lentidão e descaso na demarcação e homologação das terras indígenas, falta de consulta prévia e informada, entre outras, espalham-se no ciberespaço, criando novas relações de solidariedade, conhecimento e reconhecimento, praticamente impossíveis de imaginar no contexto homogeneizador do mercado e dos estados nacionais.

Sublinha-se também a relação especial com a natureza, com a terra, que aqui se considera o meio de produção e reprodução social por excelência, a qual continua a ser

essencial na existência e na resistência das culturas amazônicas. E, ligada a ela, os saberes tradicionais sobre esse ambiente amazônico, onde mais do que informação ou conhecimento passíveis de direitos de propriedade intelectual, enxergam-se práticas coletivas de saber e de manejo dos recursos comuns. Como se disse anteriormente, acham-se ali ainda formas do trabalho comum (*minga* ou *mutirão*) e relações de reciprocidade que embasam as práticas ligadas à construção e uso de malocas, artefatos como o *trocano*, o *tipiti*, o *iapurutu*, ou, inclusive, de completos sistemas agropecuários ou de irrigação, como aqueles vestígios vivos dos vales dos rios Apurímac e Urubamba.

Destaca-se, por isso, a transversalidade das práticas informativas e comunicativas nesse quadro organizacional avaliado. Onde é vital tanto o saber sobre o “manejo do mundo”¹² como aquele da estratégica corporativa de comunicação. Por isto, a maioria das lideranças indígenas entrevistadas sabe que não é da mesma cidadania que falam quando outros falam dela. Que os seus modos de vida resistem, justamente, no seu confronto com os marcos regulatórios democrático-liberais. De maneira que é preciso continuar a refletir em torno desses dispositivos da cultura material contemporânea, sob uma ótica diferenciada.

É assim que as TICs são matéria de interesse nessas organizações. Porque, se de um lado as diretorias conhecem essas dinâmicas comunitárias da comunicação, por outro, elas precisam manterem vínculos com outros públicos diversos. Aspectos que têm sido valorizados com maior resolução nessas entidades nos últimos lustros. Evidencia-se logo a transcendência que hoje tem para elas a sua presença na internet, face ao mundo exterior, e no estabelecimento de comunicações internas, com as organizações de base e suas respectivas comunidades, e com os demais agentes sociais envolvidos nas suas atividades corporativas.

Frisa-se, aliás, uma relação entre tecnologia, natureza e necessidades dos povos indígenas amazônicos, o que representa um argumento a mais na análise das dinâmicas específicas em matéria de informação e comunicação nessa região. Explica-se. A tecnologia, como anota Délio Alves, é relativa, a se fazer na própria aldeia; em suas palavras:

A tecnologia para mim, na minha visão, ela é importante, mas ela não é tudo, né? Porque para mim viver para mim ter saúde, por exemplo, eu não precisaria da tecnologia do mundo branco, porque tudo do que eu preciso:

¹² Manejo cristalizado em diversos rituais que reproduzem saberes e conhecimentos ancestrais (informação verbal). Fabián Moreno. Entrevista concedida ao autor. Bogotá, maio 2013.

comida, terra, floresta, água, eu tenho na minha aldeia, então a tecnologia para mim ela é feita na minha aldeia. Se eu preciso de uma panela, por exemplo, claro, se eu vou lá eu pego o barro e faço uma panela, se eu preciso de comida eu não preciso ir no supermercado pegar o carrinho e comprar, a natureza já me dá a comida; então a tecnologia no mundo indígena ela é relativa, então, nós temos a nossa tecnologia, nosso povo, nós temos a nossa ciência, a minha ciência, por exemplo, não é nem melhor nem pior do que a ciência do mundo branco. (Informação verbal).¹³

Uma distinção que é reforçada nos confrontos e antagonismos vividos quando chegam nas cidades amazônicas desde o interior, onde o modo capitalista quiçá pode ter até agora uma menor influência na vida das pessoas. Mas, com a chegada na cidade, o processo de se mergulhar numa outra dinâmica cultural, alheia às suas próprias sociedades, é acelerado:

no mundo hoje, tecnológico, mais moderno, onde eu tô vivendo, numa cidade, onde têm pessoas indígenas, não-indígenas e que os conflitos eles não são aparentes, eles realmente existem, nós precisamos nos adequar a essas tecnologias. E aí, como nós estamos hoje num mundo em que *nós precisamos também divulgar, comunicar, o sofrimento ou a violação dos direitos, nós precisamos usar essas ferramentas que existem e que são feitas pelos não-indígenas, por exemplo*. E essas tecnologias nos ajudam muito, a questão, por exemplo, de a gente fazer um jornalzinho, ir imprimir e entregar para as autoridades, para as pessoas que não conheçam nossa causa e aí a gente já usufrui da tecnologia que não é nossa mas que nos ajuda, né? Usufri, por exemplo, da tecnologia hoje do e-mail, que não é nossa, mas nos ajuda, usar da tecnologia do telefone que não é nossa, mas nos ajuda. Então a gente tem que fazer essa associação da tecnologia e as necessidades atuais dos indígenas, sempre fazendo essa comparação, mas sempre tendo essa noção de diferenciação.¹⁴ (Grifo do autor).

Usar as TICs para comunicar, divulgar a violação dos direitos, o sofrimento, é a questão. Délio sublinha a relação entre tecnologia e necessidades dos indígenas. Na sua fala encontram-se as pegadas da cidadania segundo uma lógica democrático-liberal, mas não só. Se lembrarmos da constituição do subjetivo na enunciação (ou da prática comunicativa em geral), constituição certamente sócio-histórica, facilmente saberemos que o brutal recalçamento com que a modernidade nos distancia da configuração dos sujeitos e dos

¹³ Délio Alves. Entrevista concedida ao autor, Manaus, jul. 2013.

¹⁴ Délio Alves. Entrevista concedida ao autor. Manaus, jul. 2013.

sentidos (mecanismo que nos ilude, até o ponto de crer que o eu é a sua fonte e fundamento), é ali atenuado pelo contexto societal em que para ele a tecnologia adquire algum sentido. Em outras palavras, o nós da sua enunciação não se poderia restringir ao agente organizacional que ele representa, mas ao âmbito em que como povos indígenas diferenciam-se numa luta também contra-ideológica, perante o individualismo moderno. Correndo o risco de simplificar demais o nosso argumento, diríamos que ao 'penso, logo existo', contrapõe-se ali o 'pertença, logo existo'.

Referências

GARCILASO DE LA VEGA, I. **Comentarios reales I**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1976a.

_____. **Comentarios reales II**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1976b.

GONZALES GRÁNDEZ, D. **El manguaré**. Disponível em: <<http://escritoresamazonicos.blogspot.com/2011/02/el-manguare-demostenes-gonzales-grandez.html>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão; Irene Ferreira; Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013.

MANXINERU, T. S. H. **O eleitor indígena**. Disponível em: <<file:///home/james/Documents/OrgIndNov2012/www.coiab.com.br/coiab.php%3Fdest=show&back=artigo&id=218&tipo=A&pagina=3.html>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

MARTÍN-RAMOS, P. **En busca del Spondylus. Rutas y simbolismo**. [S.l.]; [s.d.].

MONSALVE, J. L. P. Las nuevas formas de La ciudadanía en la comunicación digital: reivindicaciones indígenas y TICs en la Panamazonia. **Commons**: Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital, v. 4, n. 2, p. 155-185, dic. 2015.

LÓPEZ CUEVAS, F. El Spondylus en el Perú prehispánico. Su significación religiosa y económica. **Ámbitos** : Revista de Estudios de Ciencia Sociales y de Humanidades, n. 14, p. 33-42, 2005.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. Cidadania, racismo e pluralismo: a presença das sociedades indígenas na organização do Estado-Nacional brasileiro. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 192-208.

WOOD, E. M. **Democracy against capitalism** : renewing historical materialism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL NORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Karen Cavalcanti **TAUCEDA**¹.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
karen.taucedada@ufrgs.br

Jairo Alfredo Genz **BOLTER**²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jairobolter@ufrgs.br

Jaqueline Mallmann **HAAS**³
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jaquelinehaas@ufrgs.br

Jonas José **SEMINOTTI**⁴.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
jseminotti@ufrgs.br

Roniere dos Santos **FENNER**⁵.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ronieri.fener@ufrgs.br

¹ Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde – UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

² Doutor em Desenvolvimento Rural pela UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

³ Doutora em Extensão Rural pela UFSM, Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

⁴ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

⁵ Doutor em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde – UFRGS. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte.

Resumo: A presente pesquisa tenciona a abordar os aspectos socioeducacionais do primeiro ano de funcionamento do curso de Educação do Campo na UFRGS Litoral Norte. A intenção foi analisar a relação que se estabelece entre a proposta político pedagógica, com ênfase às Ciências da Natureza e a concepção de desenvolvimento territorial, considerando aspectos socioeconômicos do Litoral Norte do RS. Para compreender os avanços pedagógicos neste processo de implementação do curso, realizou-se uma pesquisa qualitativa entre os alunos da primeira turma buscando problematizar sobre o entendimento dos mesmos em relação à concepção do curso de Educação do Campo, o papel das práticas pedagógicas no debate sobre o desenvolvimento sustentável da região, a relação que se estabelece entre Educação do Campo, Desenvolvimento e Ciências da Natureza e como o curso tem contribuído para a formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação do Campo – Desenvolvimento – Ciências da Natureza

Abstract: This research intends to address the social and educational aspects of the first year of the Rural Education course at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) North Coast Campus. The intention was to analyze the relationship established between the political pedagogical proposal, with emphasis on the natural sciences and the design of territorial development, considering socio-economic aspects of the North Coast of the RS. To understand the pedagogical advances in this ongoing implementation process, there was a qualitative research among students of the first class seeking to question about the understanding of the same in relation to the design of the Rural Education course, the role of pedagogical practices in the debate on sustainable development of the region, the relationship established between the Rural Education, development and Natural Sciences and as the course has contributed to the personal and professional training.

Keywords: Rural Education - Development - Natural Sciences

1. A Educação do Campo no Litoral Norte do RS

A Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar transformações no campo brasileiro, porque o resgata não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, culturais e de fortes laços com a natureza.

Neste sentido, Caldart (2015), destaca que a Educação do Campo surgiu com o objetivo principal de associar lutas de diferentes sujeitos com interesses sociais comuns, no movimento entre a luta por direitos feita diretamente por quem se percebe excluído deles e a luta comum entre diferentes sujeitos, inclusive aqueles que já têm atendido esse direito, por políticas que garantam o acesso e a qualidade social da educação.

No contexto histórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9394/96) tem sido considerada o primeiro documento a expressar o reconhecimento da necessidade de reformulação de medidas de adequação da escola do campo. Dentre aspectos significativos destacados neste documento encontra-se no Art. 28 as seguintes considerações: 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 dos alunos da zona rural; II) organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho rural.

O tratamento público da Educação do Campo é o tema abordado por Miguel Arroyo (2011), ao reconhecer que a trajetória dos movimentos sociais do campo avança na consciência de uma educação como direito público, que se contrapõe a uma educação rural que reproduz o uso privado do que é público, e atrela a educação ao mercado. Seu texto é propositivo e instigador para pensarmos que o reconhecimento da Educação do Campo como Política Pública implica no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

Reconhecidamente, uma grande mudança no paradigma do desenvolvimento, especialmente do rural, ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, do *top-down*, caracterizada por tecnologias externas e políticas nacionais de alto nível, para o *botton-up*, que prevê o desenvolvimento rural como um processo participativo que capacita moradores de zonas rurais para assumir o controle de suas próprias prioridades para a mudança (ELLIS, BIGGS, 2001).

Assim, as experiências de desenvolvimento mais local mostraram que o caminho a seguir passava pela definição e execução de uma estratégia de desenvolvimento, instrumentada através de ações que perseguissem os objetivos de produtividade e competitividade, porém também os de equidade e ecologia (BARQUERO, 2000).

A criação do curso da Educação do Campo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral Norte nos remete ao debate sobre a relação histórica que se estabeleceu entre os mais variados projetos de desenvolvimento desta região e as categorias sociais ligadas ao campo, formadas por Quilombolas, Indígenas, Pescadores, Agricultores, Ribeirinhos, Artesões, entre outros.

Neste sentido, cabe questionar: O projeto de desenvolvimento planejado e implementado no Litoral Norte tem incluído as potencialidades socioeconômicas e a diversidade cultural de diferentes grupos, estimulando através de Políticas Públicas o seu desenvolvimento e a permanência dos sujeitos do campo na região? Qual deve ser o papel e a contribuição da Educação do Campo da UFRGS no planejamento de uma proposta de desenvolvimento que inclua os diferentes povos? Como a Ciências da Natureza pode contribuir na formação de professores de Química, Física e Biologia com o desenvolvimento sustentável, com o meio ambiente e a saúde do homem do campo?

Considerando que a Educação do Campo se constrói no próprio campo, o Projeto Político da Educação do Campo precisa ser construído com as novas relações entre os sujeitos da educação e os seus conhecimentos e saberes e de novos pactos entre Estado, Escola e Sociedade.

O entendimento sobre a concepção que a proposta pedagógica da Educação do Campo deve ter, passa a ser um elemento fundamental para o avanço nas relações entre

educadores e atores sociais do campo para a construção de um projeto de desenvolvimento. A coleta de respostas de alguns alunos do curso da Educação do Campo nos mostra como os mesmos compreendem atualmente a proposta político-pedagógica do curso.

a) Qual é a sua compreensão sobre a proposta do curso da Educação do Campo da UFRGS Litoral Norte?

“Preparar professores para trabalhar com os sujeitos do campo, procurando atender as necessidades de acordo com a realidade desses sujeitos.”

“Formar sujeitos preparados para trabalhar com os estudantes que vivem no campo. Também, buscar identidades da região. Busca suprir a falta de professores (qualificados) para trabalhar no campo.”

“Trazer um nova proposta e uma nova perspectiva sobre educação e reconhecimento do sujeito do litoral norte.”

Um elemento central neste processo de formação de professores que vão atuar no campo é a compreensão desses educandos que o campo é um espaço de vida, de relações sociais, e, sobretudo, de sujeitos com identidade própria que tem o direito de participar da construção de seu projeto educacional.

Sobre a necessidade de se estabelecer forte relação entre a proposta pedagógica da Educação do Campo e o desenvolvimento do campo, a Declaração Final da Conferência (II CNEC, 2004) destaca dois argumentos básicos para sua concretização:

[...] a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica [...]; a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto de Educação do Campo (p.3).

Podemos considerar que as lutas identificadas na Educação do Campo se colocam em um patamar mais geral, ainda que específico em relação à realidade mais ampla, do que as lutas feitas por cada grupo ou organização que a compõe. A grande novidade histórica da Educação do Campo e que não podemos deixar se perder é que a mesma foi construída por trabalhadores do campo, como ferramenta para disputas políticas, no sentido de garantir

condições e construir Políticas Públicas no coletivo, e ainda proporcionar uma educação emancipatória aos sujeitos que vivem no campo.

2. Características rurais de um território “aparentemente” urbano

Na região do Litoral Norte Gaúcho, a divisão entre rural e urbano é notória, sendo que sua população está distribuída com 84% localizada no meio urbano e 16% de população localizada no meio rural (CODETER Litoral RS, 2015). No entanto, destacam-se características muito peculiares, que auxiliam a instigar o repensar do debate em questão. Os sujeitos que compõe o rural da região são na grande maioria pescadores, que apresentam uma dinâmica muito específica e nem sempre são lembrados e considerados como povos do campo⁶. Na sequência, pode-se destacar o grande número de cata-ventos presentes no meio rural da região, trazendo uma renda significativa aos agricultores que tem suas terras utilizadas para a instalação dos mesmos. Outro exemplo relevante é o avanço dos condomínios sobre as áreas rurais, que vem ocorrendo sistematicamente em muitos municípios do Litoral Norte, extinguido as áreas rurais, pois as prefeituras têm através dos Planos Diretores, tornado toda a área dos municípios em áreas urbanas, para assim permitir esse avanço dos condomínios nas diferentes regiões.

Assim como o meio rural, o meio urbano do Litoral Norte Gaúcho também tem suas peculiaridades, especialmente nas cidades com praias, que apresentam uma dinâmica bastante própria, tendo sua população aumentada significativamente durante os meses de veraneio e assim exigindo toda uma estrutura diferenciada para atender essa população que é “flutuante”.

Talvez, essa série de características diferenciadas, explique a constatação apresentada por Fochezatto (2014), onde no período de 2000 a 2010, houve significativo crescimento da população dos municípios praianos do Litoral Norte em comparação com a capital Porto Alegre e com o Rio Grande do Sul. A média de crescimento da população

⁶ Por dispor de uma estrutura geográfica única, centralizada nas águas, o Campo no Litoral Norte é um espaço diferenciado. Além das águas salgadas, oriundas do Oceano Atlântico, a região dispõe de inúmeras lagoas que proporcionam uma paisagem onde o território agrícola, muitas vezes praticamente inexistente.

total em oito municípios (Xangri-lá, Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Imbé, Cidreira, Capão da Canoa, Tramandaí e Torres), especificamente, foi de 33,60%, enquanto que a de Porto Alegre foi de 3,58% e a do Rio Grande do Sul, 4,97% (FOCHEZATTO, 2014).

E para destacar a relação e a importância do rural, do campo, nesta região aparentemente urbana, e logo a existência do curso de Educação do Campo, a partir do site Escolas.info (<http://www.escolas.info/>), podemos verificar que dos municípios que compõem o Litoral Norte Gaúcho, o número total de escolas são 235, sendo destas 117 são escolas rurais e 118 escolas urbanas.

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul, assim como outras regiões litorâneas do país tem particularidades específicas e diferenciadas em relação aos povos do campo, ao compararmos com regiões agrícolas existentes no país. Na região, especificamente, existem seis (06) diferentes categorias sociais ligadas ao campo: Quilombolas; Indígenas; Pescadores; Agricultores; Ribeirinhos; Artesões.

Segundo a Federação das Associações das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul, existem mais de 130 comunidades quilombolas em território gaúcho, sendo que destes aproximadamente 800 famílias vivem no Litoral Norte Gaúcho, divididos em 10 Quilombos⁷.

Já em relação as Comunidade Indígenas que vivem na região, destaca-se a dificuldade de obtenção de dados reais, sobre o número de pessoas e famílias, visto que as mesmas são consideradas itinerantes. Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado do Rio Grande do Sul (SDR), vivem em média aproximadamente 300 famílias na região, divididas em sete (07) comunidades, localizadas nos seguintes municípios: Palmares, Capivari, Osório, Caraá, Maquine, Torres e Imbé, este ultimo onde se localiza ainda um acampamento.

No que diz respeito aos pescadores, segunda maior categoria social vinculada ao campo da região, existem, segundo dados da SDR, aproximadamente 2000 pescadores

⁷ Capão do Meio em São José do Norte, Vô Vergelino e Vovó Marinha em Capororocas e Olho D-Água em Tavares, Beco do Colodianos, Teixeiras e Casca em Mostardas, Limoeiro em Palmares, Moro Alto em Maquiné, Terra de Areira em Terra de Areia e o Quilombo Mampituba em Mampituba.

legalmente cadastrados que vivem na região. Os pescadores estão divididos em 7 Colônias⁸ e 1 Sindicato de Pescadores.

A maior categoria social vinculada ao campo da região fica a cargo dos agricultores e trabalhadores rurais. Segundo a Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG existem aproximadamente 3000 famílias de trabalhadores rurais e agricultores na região. Os quais estão divididos em 10 Sindicatos que abrangem a partir de suas extensões de base 18 municípios⁹. Em menor número e não organizados socialmente existem na região a categoria social dos Ribeirinhos e dos Artesões Rurais.

3. A concepção de desenvolvimento enquanto território

O desenvolvimento perpassa uma determinada área, período ou situação. Segundo Sen (2000), ao definir desenvolvimento como liberdade, defende-se que o processo de desenvolvimento deve ser construído pelos próprios seres humanos incluídos e ou atingidos pelo processo. Esses poderiam agir de acordo com seus anseios, sua situação e o seu modo de vida, em suma, só teríamos desenvolvimento onde as pessoas fossem livres para agir, pensar e participar do processo.

Neste sentido, surge um enfoque nos meios de vida mais sustentáveis, que colocam especial interesse naqueles fatores que afetam a forma de vida dos indivíduos, entre eles: a) suas prioridades; b) a estratégia que adotam para alcançar tais prioridades; c) as instituições, as políticas e as organizações que determinam seu acesso a ativos e oportunidades, e os benefícios que podem obter deles; d) o acesso ao capital social, humano, físico, financeiro e natural; e e) o contexto em que se desenvolvem, incluídas as tendências externas, choques e períodos que os afetam (SEPÚLVEDA, et al, 2003).

⁸ Colônia de Torres, Colônia de Terra de Areia e Capão da Canoa, Colônia de Xangri-lá, Colônia de Balneário Pinhal e Cidreira, Colônia de Palmares, Colônia de Tavares, Colônia de Passo de Torres (onde se vinculam os pescadores empregados que trabalham em barcos de pesca de alto mar) e Sindicato dos Pescadores de Tramandaí.

⁹ STR de Mostardas (abrange também os municípios de Tavares e São José do Norte e é o único Sindicato da região vinculado Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) e não a FETAG; STR de Santo Antonio da Patrulha; STR de Osório (o qual tem extensões de base nos municípios de Imbé, Tramandaí, Cidreira, Balneário Pinhal, Palmares e Capivari); STR de Caraá; STR de Terra de Areia; STR de Três Cachoeiras; STR de Três Forquilhas; STR de Morrinhos; STR de Torres e STR de Mampituba.

A enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais, bem como das dotações de recursos que prevalecem em diferentes micro e mesorregiões, excluem cada vez mais a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento. Para tanto identifica-se a necessidade de garantir a participação de todos os atores envolvidos (trabalhadores, empregadores, Estado e a sociedade civil organizada) no processo de desenvolvimento (SACHS, 2004).

A partir da ideia de participação na formulação de estratégias de desenvolvimento, a segunda questão respondida pelos alunos buscou problematizar sobre a relação existente entre a Educação do Campo e o Desenvolvimento do Campo.

b) No seu entendimento, que relação se estabelece entre Desenvolvimento do Campo e Educação do Campo?

“A educação do campo vem para contribuir com os conhecimentos já existentes levando-os a um melhor desenvolvimento social”

“A partir do reconhecimento de seus direitos, seus valores e suas qualidades o sujeito pode atuar no seu meio de outro modo”

“O grande desafio é levar aos sujeitos do campo uma educação de qualidade que possibilite sua permanência, se assim o desejar, em seu território desenvolvendo suas atividades tanto economicamente quanto culturalmente da melhor maneira possível aperfeiçoando-as e expandindo-as dentro de suas especificidades.”

Expressões como: “valorizar os conhecimentos já existentes”, “reconhecimento de seus direitos”, “educação de qualidade que possibilite sua permanência”, são aspectos que dimensionam o desenvolvimento como algo concreto, possível, que parte da mais pura realidade, mas que deve ser reconhecido pela educação e pelos educadores no processo de formação dos sujeitos que vivem no campo.

Para Abramovay (2003), é através de uma visão territorial do desenvolvimento que se pode revelar os potenciais que até hoje o meio rural não revelou à sociedade. Visto como a base física da produção agrícola, seu destino dificilmente escapa à tragédia do esvaziamento social, econômico, político e cultural. Entretanto quando encarado como base de um conjunto diversificado de atividades e de mercados potenciais, seus horizontes podem ser ampliados. O maior desafio, então, segundo o autor consiste em dotar as

populações rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas as protagonistas centrais na construção dos novos territórios.

4. A Ciências da Natureza no contexto da Educação do Campo

As Ciências da Natureza e a Educação do Campo representam áreas de conhecimentos que articulam, através da aprendizagem¹⁰, diferentes interpretações para os mais variados fenômenos. A sociedade e a natureza, com suas peculiaridades contextuais da realidade do campo, podem promover uma aprendizagem dita sistêmica, onde as particularidades e os significados construídos a partir do cotidiano do campo são elementos conceituais que, quando identificados, contribuem para uma aprendizagem que relacione os problemas identificados no dia a dia do campo com os conhecimentos da Ciências da Natureza.

Conforme Chassot (2001), não se ensina Química, Física e Biologia para formar cientistas. Ensina-se na intenção de formar cidadãos capazes de entender o mundo do qual fazem parte. Por isso, deve-se fazer do ensino da Ciências da Natureza uma linguagem que facilite o entendimento do mundo, conduzindo os aprendizes a atribuírem significados aos conteúdos específicos das disciplinas.

Assim a preocupação dos professores de Química, Física e Biologia é justamente esta: como oferecer um ensino voltado à compreensão do universo do estudante e uma formação para a vida e o mundo do trabalho?

A questão que se impõe é saber o que significa realmente ensinar Química, Física e Biologia voltadas para a formação plena do cidadão. Ou ainda: se o cidadão necessita de conhecimentos em Ciências da Natureza e se o ensino dessas ministrados em salas de aula, prepara o estudante para o exercício de sua cidadania (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Para Morin (2007), este tipo de aprendizagem contextualizada, não pode ser tratada como um simples somatório de partes de um todo, mas como a compreensão do todo através de uma ligação e articulação de conhecimentos, que produzirão interpretações.

¹⁰ O sentido da aprendizagem aqui mencionada, é o processo cognitivos construído a partir das interações dos sujeitos histórico-culturais, considerando os referenciais de Vergnaud (1998) e Vygostsky (1988).

Só podemos propor interpretações, hipóteses, a partir de problemas a serem investigados. Por exemplo, no caso do contexto do Litoral Norte, a aprendizagem que se articula com o desenvolvimento social/ambiental, deve necessariamente considerar os problemas evidenciados pelas comunidades que compõem esta região.

Quando se observa o que passa no interior das escolas, percebe-se que os conteúdos ministrados nas salas de aulas, muitas vezes, não são os mais adequados para proporcionar uma formação para a vida, ainda mais, em se tratando do sujeito do campo.

A educação do campo, a partir do enfoque das Ciências da Natureza, tem se revelado um grande desafio para educadores que atuam de forma interdisciplinar. Portanto, é fundamental que haja a compreensão dos alunos sobre a relação que se estabelece entre as Ciências da Natureza, o desenvolvimento e a Educação do Campo.

c) Que contribuição a área das Ciências da Natureza pode dar considerando a perspectiva interdisciplinar da Educação do Campo?

“E a interligação do que tratamos como disciplina (conhecimentos fragmentados) que passa a ser componente curricular (conhecimento significativo, contínuo, relacionado).”

“Dar subsídios científicos para vida, produção e autossustentação no campo.”

“Um olhar socioambiental, para se construir um cidadão consciente e que desenvolva um olhar analítico crítico para os problemas ambientais.”

Um dos instrumentos para facilitar a compreensão dos papéis da Ciências da Natureza para o campo, são os trabalhos de pesquisas desenvolvidos no tempo comunidade, onde os alunos, a partir da fundamentação teórica do tempo universidade, apropriam-se de experiências relacionadas às atividades do trabalhador do campo, empoderando-se do conhecimento teórico e prático em seu processo de formação.

Neste sentido, Cachapuz e colaboradores (2011) enfatizam a importância da adoção de um currículo básico para todo o cidadão. Assim, o estudante teria maior compreensão e entendimento dos fenômenos que ocorrem na natureza e, com isso, ter condições de problematizar as várias situações que a vida lhe impõe.

Assim, para uma aprendizagem crítica e transformadora (FREIRE, 1987), os sujeitos devem compreender a natureza conceitual/contextual dos problemas, para que suas

propostas possam apresentar uma ação mais efetiva, pois consideram os conhecimentos envolvidos naquela ação. Uma das dificuldades encontradas para a aprendizagem crítica é a própria estrutura dos conhecimentos envolvidos, que consideram diferentes áreas/disciplinas de ensino. Japiassu (1976), reconhece a necessidade de estabelecer elos entre os problemas de diferentes disciplinas para integrá-las.

Vergnaud (1998, 2007) propõe uma aprendizagem que problematize o cotidiano, através de situações educativas interativas, dialógicas e conceituais significativas, que promovam a relação entre os diferentes conceitos de ensino e os do dia a dia, possibilitando uma aprendizagem “operacional”, que relaciona a teoria com a prática.

Com o avanço do curso de Educação do Campo na UFRGS Litoral Norte, na busca por uma aprendizagem problematizadora tem-se procurado articular os saberes populares, as experiências vivenciadas pelos educandos e os conceitos de Educação do Campo, de desenvolvimento territorial e das Ciências da Natureza, entre outros temas geradores de igual relevância.

A última das quatro questões respondidas pelos alunos nos permite dimensionar a contribuição do curso para a formação pessoal e profissional dos mesmos, considerando que atuam como educadores em escolas públicas da região.

d) Em sua análise, até o presente momento, qual é a contribuição do curso de Educação do Campo para sua formação pessoal e profissional?

“Tem contribuído para minha formação política e social quando vejo que não sou a única a acreditar nas ações coletivas e também para formação do sujeito crítico. Valorizar e relacionar os conhecimentos empíricos”

“Possibilitou a mudança de vários conceitos e estruturou outros que nem conhecia, abriu um novo horizonte pessoal e profissional.”

“Posso dizer que muitos conceitos mudaram, inclusive a definição de sujeito do campo e de movimentos sociais e que vem contribuindo cada dia mais no meu crescimento como pessoa e como profissional da educação.”

Conclui-se, portanto, que os saberes têm a intenção de promover o entendimento de reinventar uma prática, vindo ao encontro do que Freire (1996) afirma, ou seja, para o

autor, reinventar uma prática é problematizá-la. Trazer para si, se responsabilizar pela aprendizagem do estudante é (re)significar as práticas, é dar sentido para a vida. O educador deve colocar-se junto ao aluno, como alguém que problematiza um mundo real e imaginário, contribuindo para que o mesmo possa compreendê-lo, tentando vivenciar seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos.

5. Considerações

Ao final deste trabalho, desenvolvido junto ao curso de Educação do Campo da UFRGS Litoral Norte, enfatizando conceitos e o entendimento dos alunos sobre Educação do Campo, Desenvolvimento e Ciências da Natureza, destacamos que este processo tem permitido avanços significativos na compreensão de tais conceitos pelos educandos.

Por outro lado, novos desafios surgem neste processo, em especial a necessidade de maior interação dos sujeitos da educação com os sujeitos do campo, uma vez que os dois primeiros semestres priorizaram atividades acadêmicas e pesquisas com abordagens direcionadas à trajetória pessoal, à formação sociocultural e nos conhecimentos prévios sobre o campo.

Temos a clareza que a especificidade do contexto da Educação do Campo e de seus sujeitos são aspectos que precisam ser levados em consideração nas propostas educacionais e principalmente nos currículos que pretendem implantar cursos de formação de professores, pois os tempos e espaços são distintos e precisam ser considerados e respeitados. É preciso reconhecer que a escola do campo está intimamente relacionada com o mundo produtivo, mas, sobretudo, com os processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais.

Podemos dizer que a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, produzidas nos diferentes contextos educativos do campo, quando abordada pelos sujeitos professores/educadores, de forma crítica, problematizadora, questionadora e portanto, contextualizada, apresenta muitas possibilidades para que os sujeitos compreendam as

relações entre os conhecimentos e, ao compreendê-las, proponham ideias para resolver os problemas por eles identificados.

Referências

- ABRAMOVAY, R. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 2003.
- ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna(Org.) *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2011.
- BARQUERO A. V. *Desarrollo Económico Local y Descentralización: Aproximación a un marco conceptual*. Projeto CEPAL/GTZ “Desarrollo Económico Local Y Descentralización En América Latina”. Santiago, Chile, 2000.
- CHASSOT. A. *Alfabetização Científica: Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- Chevallard, Yves. (2005). *La transposicióndidáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CACHAPUZ, A.; Gil-Perez, D.; Carvalho, A. M. P.; Praia, J.; Vilches A. (Org). *A Necesária Renovação do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ELLIS, F.; BIGGS, S. Evolving Themes in Rural Development 1950s-2000s. *Development Policy Review*, Vol. 19, Nº 4, p. 437 – 448, 2001.
- FOCHEZATTO, A. *Dinâmica demográfica no Rio Grande do Sul: o expressivo aumento da população nos municípios praianos do Litoral Norte entre os anos 2000 e 2010*. Porto Alegre: FACE/PUCRS, Vol. 1, Núm. 1, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9394/96)
- JAPIAUSSI, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SACHS, I. *Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado*. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. *Educação em Química*. Compromisso com a cidadania. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEPÚLVEDA, S., et al. Territorios Rurales, Estrategias y Políticas en América Latina. IICA - Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. *Seminário Internacional "Território, Desenvolvimento Rural e Democracia"*. Fortaleza. Brasil, 2003.

VERGNAUD, G. A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, v. 17, n. 2, p. 167-181, 1998.

VERGNAUD, G. En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 2, p. 285-302, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA POLÍTICA TERRITORIAL: UM ESTUDO DO PROCESSO EDUCATIVO DESENVOLVIDO NO COLEGIADO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL (CODETER) DO TERRITÓRIO DA CIDADANIA DO BAIXO TOCANTINS - PA.

Sara Corrêa **DIAS**¹

Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET/BT).

saracdias@yahoo.com.br

Francinei Bentes **TAVARES**²

Universidade Federal do Pará.

francinei@ufpa.br

Miqueias Freitas **CALVI**³

Universidade Federal do Pará.

miqueiascalvi3@gmail.com

Resumo: Este estudo trata dos aspectos educativos desenvolvidos no Colegiado de Desenvolvimento Territorial (CODETER) do Baixo Tocantins (BT), com ênfase nas ações participativas engendradas pelas organizações da sociedade civil e do poder público, no âmbito da gestão social das políticas territoriais. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da participação dos movimentos sociais e das instituições públicas e suas contribuições para a organização política dos agentes sociais que atuam no CODETER. Os procedimentos metodológicos envolveram o uso de metodologias de base qualitativa, como entrevistas semiestruturadas, com a aplicação de questionários. A pesquisa permitiu concluir que o Colegiado encontra-se em uma situação de fragilidade no que diz respeito a participação e a gestão social das políticas públicas.

Palavras-chave: Colegiado Territorial, Participação, Baixo Tocantins.

Abstract: This study deals with the educational aspects developed in the Territorial Development Board (CODETER) Baixo Tocantins (BT), with emphasis on participatory actions engendered by civil society and the government, in the social management of territorial policies. The research aimed to analyze the influence of the participation of social movements and public institutions and their contributions to the political organization of social workers involved in CODETER. The methodological procedures involved the use of qualitative basic methodologies such as structured interviews, with questionnaires. The research concluded that the Board is in a fragile situation as regards participation and social management of public policies.

Keywords: Territorial Board, Participation. Baixo Tocantins.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, no Campus Universitário do Tocantins / Cametá (CUNTINS). Mestranda em Educação e Cultura, na Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da educação, movimentos sociais, administração e gestão escolar, estudos agrários e acordos de pesca.

² Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2012) Professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará, Brasil.

³ Mestrado em Agriculturas Amazônicas pela Universidade Federal do Pará, Brasil(2009) Professor Titular da Universidade Federal do Pará, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de extensão universitária intitulado: “Monitoramento e avaliação de políticas públicas para gestão de territórios na Amazônia Paraense”, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT / MDA) do Governo Federal. O estudo trata dos aspectos educativos desenvolvidos no CODETER do Baixo Tocantins⁴, com ênfase nas ações participativas engendradas pelas organizações da sociedade civil e do poder público, no âmbito da gestão social das políticas territoriais. Busca elucidar sobre os mecanismos que constituem o território e as características presentes nos debates e planejamentos institucionais.

A região do Baixo Tocantins é caracterizada por sua diversidade cultural e seus vastos recursos naturais, sendo que os movimentos sociais organizados se constituíram da luta pelos direitos das populações, de acesso não apenas a educação, saúde, lazer, mas às políticas públicas voltadas para o contexto rural.

Atualmente, essa região vem sendo palco de uma forte intervenção estatal através de políticas de apoio e Assistência Técnica e Extensão Rural e fomento a participação dos agricultores familiares, crédito, Programa de Apoio à Infraestrutura nos Territórios Rurais (PROINF), Programa de Aquisição de Alimento (PAA), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Educação do Campo (fortemente presente através do PRONATEC-Campo) e o Desenvolvimento Territorial. Esse apoio vem fortalecendo as lideranças rurais do BT e, sobretudo, o território como um todo por meio das formas de participação engendradas no Colegiado.

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa envolveram o uso de metodologias de base qualitativa, como entrevistas de roteiro semiestruturado, com a aplicação de questionários. Do total foram realizadas 10 (dez) entrevistas, sendo 06 (seis) com representantes da sociedade civil e 04 (quatro) do poder

⁴ O território do Baixo Tocantins está localizado na região Nordeste do Estado do Pará, abrangendo uma área de aproximadamente 36.024,20 Km², sendo composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

público. Estes sujeitos são considerados importantes por participarem da ação territorial e das discussões a cerca das políticas públicas do território.

As entrevistas foram realizadas a partir de agendamento prévio e no local de preferência dos informantes (sendo que algumas aconteceram durante os encontros e reuniões do colegiado), mas sempre de forma individual. A coleta de dados realizou-se no período de quatro meses (outubro a dezembro de 2015 e janeiro de 2016). Os dados foram obtidos por meio de registro e transcrições das entrevistas e dos materiais utilizados na pesquisa. Este trabalho consistiu na transcrição, leitura, sistematização e análise de todos os dados obtidos, organizando-os de acordo com as questões que nortearam a pesquisa.

2. O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Desde as décadas de 1960 e 1970, os Movimentos Sociais vêm se constituindo decorrente de todo um processo organizado pelas classes populares em todo o Brasil. Com a institucionalização dos espaços de participação política (considerando que foram reconhecidos com a Constituição de 1988), principalmente a partir dos anos de 1980, a população que há muito tempo vinha lutando por direitos ainda não estabelecidos, começa a constituir, com o apoio da Igreja Católica, mais precisamente com o Movimento de Educação de Base (MEB) novos mecanismos de luta, estes embasados em valores e participação desenvolvida em ações sociais coletivas.

Através de suas lutas, sobretudo na área da educação, os movimentos sociais vêm constituindo historicamente formas organizativas de aprendizagem (quer nas ações voltadas para a construção de saberes e valores, quer na participação e formação política dos sujeitos), no sentido de possibilitar um aprendizado que emerge de um processo coletivo no qual de acordo com Arroyo (2003, p. 33) trazem um componente essencial para o pensar e fazer educativos, que é “reeducar-nos para por o foco nos sujeitos sociais em formação”. Gohn (2006, p. 35) ainda acrescenta dizendo que:

[...] os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania [...].

A autora aponta que o processo educativo não se restringe apenas em canais institucionais escolares, mas também no campo não-formal, nas relações extra-formais, aquela que emana do povo, construída nas lutas dos movimentos sociais e edificada na práxis, e a partir de suas reflexões a referida autora identifica três dimensões onde isso ocorre, a saber: a dimensão da Organização Política, a dimensão da Cultura Política e a dimensão Espacial-Temporal (GOHN, 1994).

Compreende-se, que em sua essência, os movimentos sociais, ao longo da sua perpetuação, apontam um caráter educativo, não na perspectiva de aprendizagens descomprometidas com a transformação social, que podem emergir em conceitos esvaziados de significados e destituídos de valores. Mas caracterizam-se pelo caráter coletivo e dinâmico, socialmente organizado, como um movimento de base e de busca de transformação das situações de opressão sejam elas sociais, culturais, econômicas, políticas, raciais, educacionais, etc. Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 14) “[...] o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo”.

Nesse sentido, no âmbito do CODETER do BT, a participação dos movimentos sociais nas discussões e tomada de decisões é de fundamental importância para a construção de conceitos e parcerias alicerçadas nas práticas, objetivos e demandas do território, uma vez que o colegiado está intimamente ligado às entidades representativas dos sujeitos no contexto territorial nos quais se inserem.

Nestes termos, a participação assume um caráter impulsionador que paulatinamente vai metaforizando as concepções e ações educativas em resultados concretos que beneficiam o território rural. Quando se cria formas participativas de aprendizagem dentro de uma organização social, se abre um caminho diverso de concepções e articulação processual, que ao mesmo tempo em que constrói o debate político, cria possibilidades de embate e resolução de problemas, ampliando os espaços de participação e tomada de decisões, o que será descrito adiante.

3. O COLEGIADO TERRITORIAL COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.

O Colegiado territorial em sua constituição e essência deve possibilitar a participação de todos os seus membros, buscando aprimorar metodologias que estimulem tal processo, sobretudo no âmbito das discussões, formulações e decisões políticas do território. Para isso, é necessária a criação de estratégias de identificação dos grupos, organizações e instituições, com a abordagem de temáticas delineadas, objetivos e interesses comuns voltados para as reais necessidades do território.

Constituída enquanto um fator de luta e engajamento social, a participação perpassa por inúmeros fatores que estão correlacionados com a dinâmica da sociedade vivenciada em cada período histórico. De acordo com Gohn (2011) a participação é histórica e assume diferentes significados dependendo do contexto em que é atribuída. Citando Carvalho (1995) Gohn (2011, p. 51) acrescenta que a participação política, estimulada por políticas públicas estatais, surge a partir da “[...] ideia da participação comunitária [...] no início deste século, como um componente ideológico e prático do movimento dos centros comunitários de saúde norte-americanos [...]”.

Nesse sentido, a partir da década de 1980, a participação dos indivíduos nas discussões, elaboração de estratégias e de tomada de decisão começa a aparecer, com propostas associadas aos movimentos sociais populares. Assim, a participação era voltada para a busca de melhorias estruturais e dos “direitos sociais, econômicos e políticos dos setores populares” (GOHN 2011, p. 52). Porém, não se restringia apenas a esses setores, mas associava-se em objetivos e ações demandadas pela sociedade de modo geral. Gohn (2011, p. 16) ainda acrescenta que a participação é:

[...] uma lente que possibilita um olhar ampliado para a história [...]. No entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduz ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira, o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania [...].

Todo esse aparato histórico contribuiu para que hoje o processo participativo seja um dos elementos essenciais de transformação socioeconômica, sendo ainda mais reforçado e vivenciado nas sociedades modernas. Tornando-se assim, um elemento potencial de diálogo, troca de conhecimentos e produção do saber, não somente associado à organização política dos trabalhadores, mas também às complexas e valorosas relações existentes entre a sociedade civil e o poder público.

No Colegiado territorial do BT, essas relações se inserem no seio do debate da política territorial. As ações trabalhadas e formuladas coletivamente e o constante embate entre a sociedade civil e o poder público possibilitaram a organização de metas e práticas estratégicas que, além de estarem alicerçadas em objetivos a serem alcançados, contribuíram e/ou contribuem para a formação política dos atores que estão envolvidos nesse processo.

3.1 O Colegiado de Desenvolvimento Territorial – CODETER do Baixo Tocantins

Os territórios rurais caracterizam-se como espaços de protagonismo e gestão social de políticas públicas, que foi concebido em 2003 pelo Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) sob a responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). O objetivo central era desenvolver a agricultura familiar, a partir de um enfoque territorial. Em 2008, o Programa Territórios da Cidadania (PTC), ampliou esse debate, articulando políticas públicas no espaço rural e incorporando outros municípios, como é o caso do Baixo Tocantins. Dentre as várias atribuições sobre o conceito de território, destaca-se que ele pode ser compreendido por uma acepção ampla como:

[...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (BRASIL, 2005, p. 28).

Os colegiados territoriais surgem como um mecanismo de fortalecimento das discussões que envolvem os territórios e também ao fato de que “vinham preencher uma

grande lacuna existente no meio rural, ou seja, a falta de espaços públicos de participação adequados à discussão e apropriação de políticas públicas, por parte dos grupos sociais não patronais e suas representações [...]” (LASA; DELGADO, 2013, p. 98). Os Colegiados são considerados espaços institucionalizados de participação e de legitimação da política pública, colocando-se nos processos de gestão social dos recursos federais destinados ao desenvolvimento rural (FREITAS *et al* 2012).

E como espaços institucionais de participação social determinam o estabelecimento de relações comunicativas constituídas em integração com a sociedade civil, provocando relações argumentativas que fundamentem o diálogo com representantes do governo. O aprendizado gerado pelo trabalho dos atores territoriais é afirmado como resultado das próprias discussões sobre os projetos e ações do território.

No Baixo Tocantins, o CODETER se constitui enquanto uma instância coletiva de debate sobre as questões produtivas e socioeconômicas ligadas ao Desenvolvimento Rural Sustentável do território. É um espaço democrático, paritário, constituído pelos segmentos governamental e da sociedade civil organizada. O Colegiado envolve os municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro de Ajuru, Moju, Mocajuba, Oeiras do Pará e Tailândia.

O CODETER é composto por representantes institucionais dos setores regionais, rural e urbano, e busca planejar ações de desenvolvimento sustentável e de integração de políticas públicas no âmbito dos municípios constituintes do Território, por meio do Programa Territórios da Cidadania, do Governo Federal. O colegiado é a institucionalidade territorial, que assume um papel importante para a condução e operacionalização da estratégia de desenvolvimento do território, além de possibilitar discussão a cerca das questões voltadas para a dinâmica de cada município, compreendendo suas diversidades socioambientais e culturais.

A estrutura de funcionamento do CODETER é formada pelo Plenário (instância máxima nas suas deliberações Ordinárias e Extraordinárias); o Núcleo Diretivo (nível decisório intermediário) é a instância gerencial dos programas e planos; a Secretaria Executiva, dentre as suas atribuições, compete auxiliar a coordenação na divulgação das

resoluções formuladas e garantir a conservação dos documentos elaborados nas plenárias e outros encontros do colegiado; e por último o Núcleo Técnico, é o órgão auxiliar, interdisciplinar que apoia as atividades do CODETER, sobretudo na realização de estudos e execução de projetos que contribuam para a formação dos agentes de desenvolvimento territorial (conselheiros).

Dentre as atribuições do colegiado destacam-se “[...] a definição, a orientação, a negociação e o acordo entre as partes envolvidas na implementação de iniciativas e políticas públicas para o desenvolvimento rural do território [...]” (BRASIL, 2014, p. 3). São ações que envolvem todos os atores que participam do CODETER, principalmente no âmbito das discussões acerca das políticas que seriam mais bem implementadas no território, visando o seu desenvolvimento integral.

A Plenária é o órgão colegiado superior, que entre outras funções, compete o papel de deliberar e tomar as decisões estratégicas vinculadas ao processo de desenvolvimento territorial, cuja composição é feita de forma paritária, envolvendo a Sociedade Civil e o Poder Público. Sendo que no mínimo 50% das vagas sejam ocupadas por representantes ou entidades da sociedade civil organizada e legalmente constituída e no máximo 50% de representantes governamentais (dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) vinculados às discussões sobre o contexto rural sustentável, inclusive universidades, e outras instituições de pesquisa e extensão rural.

4. AS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS ADQUIRIDAS PELA SOCIEDADE CIVIL E O PODER PÚBLICO ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO NO CODETER/BT.

Por ser um espaço de interação social, de diálogo e produção de conhecimento, o Colegiado do Baixo Tocantins se constitui também como fonte de ricas aprendizagens pela própria dinâmica que apresenta. Essa formação institucional poderá contribuir para o aprimoramento das metas e propostas estabelecidas no seio das reflexões políticas e para a riqueza das discussões vivenciadas no interior da instituição. Entretanto, para que se tenha

resultados qualitativos no que diz respeito a participação ativa no CODETER, as entidades representativas precisam trabalhar a formação política dos sujeitos que as compõem, de forma a amplificar as possibilidades de entendimento e empoderamento na resolução de problemas, o que nem sempre ocorre, conforme relata um dos entrevistados.

Em minha opinião, as entidades que participam dos trabalhos do CODETER não dedicam atenção à necessária formação de seus representantes. Que eu saiba, nenhuma entidade realiza algum tipo de formação específica para a participação de seus representantes no Colegiado [...] (REPRESENTANTE DE ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL).

Por mais que o CODETER por si só possibilite o conhecimento, o mesmo de acordo com o entrevistado proporciona poucas propostas de formação educativa voltadas para seus membros constituintes. As ações formativas estão muito aquém das expectativas e do que é necessário para o fortalecimento do colegiado, apontando-se por um viés educacional, através de momentos que oportunizem a aprendizagem de temas centrais e conceitos básicos para o entendimento do território como um todo, além da compreensão dos objetivos das políticas e programas de cunho governamental e suas implicações práticas, entre outras questões. Isso se confirma na fala de um dos entrevistados quando diz que:

O CODETER, que eu me lembre, não tem realizado, recentemente, atividades de formação de seus membros [...]. Isso se repercute no desempenho pífio do Colegiado, pois parte de seus membros não conhece suas atribuições, os conceitos básicos e os objetivos da política de desenvolvimento territorial (REPRESENTANTE DE ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL).

A partir do relato do entrevistado, pode-se perceber a importância de ações de caráter formativo para a articulação das políticas territoriais que estão inseridas no contexto rural, haja vista que o conhecimento teórico-prático da ação poderá ampliar o arcabouço de possibilidades e tornar a política de mais fácil acesso aos agricultores.

Destaca-se que esse baixo índice de atividades educativas no CODETER, mostra a fragilidade a qual o território passa atualmente, associando-se também ao pouco interesse de algumas organizações (da sociedade civil e do poder público) em estarem participando e

contribuindo com a dinâmica do colegiado. Esse déficit participativo de certa forma impede com que os atores tenham acesso às informações relevantes para a implementação das políticas públicas no território. Um dos entrevistados acrescenta dizendo que “estamos no momento de reflexão, pois existe um desânimo por parte de alguns membros do colegiado, a mobilização continua, existe um grupo que não desiste, sempre atuando” (Representante de entidade do poder público).

Observou-se que o colegiado do BT funciona como espaço de socialização de ideias e informações sobre ações e projetos que serão elaborados a nível territorial e que estão sendo desenvolvidos nos municípios. Nas reuniões do Colegiado, por exemplo, os representantes costumemente informam a respeito das realidades políticas, sociais e culturais de suas localidades, além das dificuldades que enfrentam na implementação de projetos.

As abordagens interativas promovidas por meio desta troca de informações contribuem para a constituição de laços intermunicipais que fortalecem as dinâmicas internas no colegiado. Além disso, nota-se, que por meio de questionamentos e indagações, os representantes dão contribuições aos projetos existentes nos municípios e a criação de outros projetos, seja em forma de apoio institucional de suas organizações ou por intermédio de sugestões para melhoria da execução do mesmo.

Essas iniciativas e formulações contextuais resultantes da relação entre sociedade civil e os órgãos governamentais no CODETER, cria métodos de aprendizagem que contribui significativamente para solidificar as metas e pautas de discussão do colegiado. Além disso, fortalece a luta por acesso às políticas para o meio rural, formando uma base cristalizada e ancorada em ideias e concepções comuns ao bem-estar social dos trabalhadores/as. As diferentes relações transformam as divergências em acordos, no qual todos têm o direito de participar e discutir as temáticas que são propostas. Destaca-se nesse processo, algumas dificuldades no campo do planejamento e implementação das políticas, como afirma um dos entrevistados:

A meu ver, o processo de planejamento do desenvolvimento territorial é um assunto extremamente complexo, que deve ser enfrentado com as devidas competências e com um alto nível de seriedade. Vários atores devem ser incluídos, envolvendo o setor privado, num processo continuado de negociação e identificação de prioridades [...] ou resultará na queda de

interesse das organizações sociais e do poder público [...] (REPRESENTANTE DE ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL).

O entrevistado aponta várias facetas que demonstram a fragilidade a qual passa o território do BT, fazendo-se necessário que o Colegiado a partir de sua construção política tome iniciativas que possam estar instituindo ações inovadoras de planejamento e funcionamento, no sentido de voltar a exercer sua função de articulador e propulsor de políticas públicas para o espaço rural. Além disso, “um grande investimento em formação e uma injeção de credibilidade são necessários para que o Colegiado volte a desenvolver seu papel de planejador dos rumos do desenvolvimento do território do Baixo Tocantins” (Representante de entidade da sociedade civil).

Por outro lado, quaisquer que sejam os problemas presentes no CODETER, os atores entrevistados apontam o fato de que a instituição constitui um grande avanço na concepção e construção de políticas públicas para âmbito rural. Além do contato maior com os problemas vivenciados no território, como afirma o entrevistado.

Em termos positivos, com certeza o CODETER proporcionou para a nossa instituição o contato com diferentes organizações, tanto do poder público quanto da sociedade civil, e o conhecimento de temáticas e problemas que afetam o território, conteúdos aos quais não teria tido acesso sem participar dos trabalhos do Colegiado (REPRESENTANTE DE ENTIDADE DA SOCIEDADE CIVIL).

Entre os elementos positivos do Colegiado, destacam-se na fala dos entrevistados: disponibilidade de informações para os agricultores familiares sobre as políticas e as ações dos governos estaduais, federais e municipais; compreensão da atitude e da visão de mundo de cada um dos atores, permitindo mudar as percepções sobre o contexto social; aprendizagem dos agricultores familiares a respeito do diálogo com o governo, entendendo as metas e os desafios de uma gestão social de políticas públicas; considerando como um espaço de debate e de definições de prioridades; a inclusão gradual de outros segmentos da sociedade, antes deixados à margem do debate das ações públicas (indígenas, mulheres,

jovens, quilombolas, pescadores e outros), com poder de participação e voz nas tomadas das decisões.

Embora com participação tímida no colegiado territorial, como foi possível observar, cabe destacar o esforço de algumas instituições (da sociedade civil e do governo) no processo de desenvolvimento das atividades do CODETER, quer na operacionalização de demandas ou na mobilização dos atores para a participação dos encontros e plenárias. Essas instituições buscaram através do diálogo desenvolver estratégias de fortalecimento das ações presentes no território, procurando na medida do possível manter as discussões e o andamento das políticas voltadas para o meio rural.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu concluir que o Colegiado de Desenvolvimento Territorial do Baixo Tocantins encontra-se em uma situação de fragilidade no que diz respeito a participação e a gestão social das políticas públicas, principalmente pelo fato do baixo índice participativo das entidades que compõem o CODETER. Todavia, destaca-se a importância do colegiado para o desenvolvimento socioeconômico do Baixo Tocantins, através de políticas de acesso aos programas governamentais e ao fomento as iniciativas dos agricultores familiares na gestão dos recursos ligados a agricultura familiar regional.

Foi possível observar na pesquisa, a realização de poucas ações educativas voltadas para a formação dos atores territoriais, na perspectiva de compreenderem suas reais funções no colegiado. Isso se vislumbrou na baixa participação dos atores territoriais seja nos debates e discussões ou na tomada de decisão, o que contribuiu também para a ausência de uma estratégia territorial que fomentasse as suas ações e fortalecesse os interesses dos participantes da sociedade civil e do poder público.

Para tanto, o CODETER/BT precisa ter um planejamento próprio com estratégia definida para sensibilizar os atores e motivar as entidades, pois a participação diferenciada dos variados atores possibilita a construção de uma gama de conhecimentos que articulam e enriquecem as discussões existentes na dinâmica do CODETER, o que pressupõe o

envolvimento de um caráter educativo vivenciado no contexto das lutas do colegiado e suas diferentes formas de organização.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. PEDAGOGIA 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.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica Do Campo, nº 02). Disponível em: <file:///C:/Users/Francinei1/Downloads/Livro%20A%20educacao%20basica%20e%20o%20movimento%20social%20do%20campo%20(1).pdf >. Acesso em: 21/01/2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Marco Referencial para Apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais**. Brasília-DF, 2005. (SÉRIE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS n. 02).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil**. Brasília-DF, 2014. (SÉRIE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS n. 01).

FREITAS, A. F. de; FREITAS, A. F. de; DIAS, M. M. O colegiado de desenvolvimento territorial e a gestão social de políticas públicas: o caso do Território Serra do Brigadeiro, Minas Gerais. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro 46(5): 1201-223 set./out. 2012.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Questões de nossa época, v. 5).

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. pub. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questão de nossa época; v. 32).

LASA, C. G; DELGADO, N. *Desenvolvimento Territorial e enfrentamento da pobreza rural no território de Irecê (BA)*. In: MIRANDA, C; TIBURCIO, B. **Políticas de Desenvolvimento Territorial e Enfrentamento da Pobreza Rural no Brasil: estudos de casos**. Brasília: IICA, 2013. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável; v.20).

A AUTONOMIA DOS SUJEITOS DO CAMPO: métodos e identidades

Haroldo de Vasconcelos BENTES¹
Instituto Federal de Educação do Pará - IFPA
haroldobentes@gmail.com

Resumo: O artigo discute a autonomia dos sujeitos do campo, sob a égide da Educação do Campo, no que tange a seus protagonismos e identidades seja na Escola ou fora dela. O objetivo é sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial desses homens e mulheres e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa. Na linha de argumentação, duas questões: sobre os pressupostos da autonomia e legitimidade, temporalidade de saberes, memória coletiva, e suas especificidades? E a importância da relação global-local na existência daqueles, na confluência do paradigma da cientificidade e conexões com os avanços tecnológicos? A fundamentação teórica e metodológica alinha os pressupostos da dialética, cientificidade e Iniciação Científica. Nas conclusões: os sujeitos do campo precisam ser tratados como agentes políticos no processo analítico da realidade; o diálogo com conexões entre o local e o global, cientificidade e tecnologias como conhecimentos reconhecidos e validados; o fazer metodológico, político e epistêmico do professor promovendo novas possibilidades na aprendizagem do adulto; a iniciação científica como método que alarga e aprofunda a visão do real.

Palavras-chave: Autonomia, Educação do campo, Iniciação científica.

Abstract: The article discusses the autonomy of the subjects of the field, under the aegis of Field Education, regarding their protagonisms and identities whether in the School or outside it. The objective is to signal the need to focus efforts towards the existential valorization of these men and women and their productions in space and time, in a strategic way, broadening the legitimate, global-local dialogue and vice versa. In the line of argument, two questions: on the assumptions of autonomy and legitimacy, temporality of knowledge, collective memory, and its specificities? And the importance of the global-local relationship in the existence of those, at the confluence of the paradigm of scientificity and connections with technological advances? The theoretical and methodological foundation aligns the presuppositions of the dialectic, scientificity and Scientific Initiation. In the conclusions: the subjects of the field need to be treated as political agents in the analytical process of reality; Dialogue with connections between local and global, scientificity and technologies as recognized and validated knowledge; The methodological, political and epistemic make of the teacher promoting new possibilities in adult learning; Scientific initiation as a method that broadens and deepens the vision of reality.

Keywords: autonomy, education field, scientific initiation.

¹Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília, UnB. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), Campus Belém.

1. INTRODUÇÃO

A emergência formal da Educação do Campo dá-se com a publicação da Resolução 1 de 3 de abril de 2002, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que corroboram os pressupostos político-jurídicos previstos na Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/1996: responsabilidade dos sistemas sob a ótica do direito; respeito às diferenças e a política de igualdade, ao proporem medidas de adequação da Escola à vida do sujeito-cidadão do campo.

Diante da legalidade formal e procedimental, pergunta-se: o que é a Educação do Campo? A interação entre o homem e o meio ambiente, e seus subsistemas, espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Portanto, fonte de ligação entre seres humanos e suas produções existências.

Historicamente, a latência do sujeito do campo por autonomia, como expressão de reconhecimento de direitos igualitários no âmbito dos seus fazeres/saberes cotidianos, está implicada nas tensões dos movimentos sociais, no Brasil, fortemente a partir dos idos anos 80, posteriormente, formalizada na Constituição de 1988, considerada símbolo maior do ideal de Estado Democrático de Direitos, pressuposto político-jurídico irradiador do exercício da cidadania plena e da justiça social, trabalho digno e sustentável, desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Nesse contexto, a Educação do Campo suscita desafios de toda ordem, no que tange ao protagonismo do sujeito do campo e suas identidades, seja na Escola ou na Universidade. Então, sob a perspectiva sociocultural (RICHARD HOGGART & RAYMOND WILLIAMS, 1957. Apud. COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), pergunta-se pelos pressupostos da autonomia e legitimidade do sujeito do campo, por seus vínculos socioculturais, em geral, temporalidade de saberes; memória coletiva, e suas especificidades? Qual a importância da relação global/local hodierna na existência do homem do campo, na confluência do paradigma da cientificidade (método) e suas conexões com os avanços tecnológicos?

Na fronteira dessas problemáticas, apresenta-se o objetivo deste artigo: sinalizar com a necessidade de centrar esforços na direção da valorização existencial do sujeito do campo

e suas produções no espaço e tempo, de forma estratégica, alargando o diálogo legítimo, global-local e vice-versa, com o homem/pesquisador do campo (FREIRE, 1987/1996; HABERMAS, 2003).

O processo teórico-metodológico alinha-se aos fundamentos teóricos da argumentativa dialética e ao método² da cientificidade, através da metodologia³ da Iniciação Científica⁴ com fio condutor de tese, na direção da legitimidade⁵ da cultura do homem do campo, como produtor/articulador de saberes locais, e ao mesmo tempo, como pesquisador de novos métodos de trabalho, conhecidos e reconhecidos pela sociedade em geral, e validados (CORBIN & STRAUSS, 2008; RUIZ, 1991).

2. A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: entre o legal e o ontológico

A valorização do sujeito do campo está legitimada por inúmeros instrumentos jurídicos.

Na linguagem política, entende-se por legalidade um atributo e um requisito do poder, daí dizer-se que um poder é legal ou age legalmente ou tem o timbre da legalidade quando é exercido no âmbito ou de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas (BOBBIO, 1995, p. 91).

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205 destaca a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família... com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]”.

Na direção do reconhecimento da pessoa do campo e suas práticas situadas, pelos canais da educação o Art. 206 fundamenta nos princípios norteadores do ensino que se efetive

²Um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados (CORBIN; STRAUSS, 2008, p. 17).

³ Uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la (IDEM).

⁴ Processo de investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência (RUIZ, 1991).

⁵ Em lógica, é legítimo o raciocínio quando os princípios são verdadeiros e a consequência deduzida segundo as regras. Em moral, são legítimas as ações que conformam com a razão, a equidade e a justiça universal. E finalmente, em jurisprudência são legítimas todas as ações ou omissões que as leis ordenam, etc.

a I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e a II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

O Art. 214 estabelece diretrizes ao plano nacional de educação, evidenciando a essencialidade da IV – formação para o trabalho, como elemento articulador no desenvolvimento do ensino e suas interfaces formativas. E a V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. Que dá sustentação para se refletir no âmbito dos paradigmas atuais, respectivamente, da Ciência e da Tecnologia como vetores da vida contemporânea, sobre a valorização da pessoa do sujeito do campo, e seus fazeres temporais, inseridos na lógica científica e tecnológica de nuances local-global, que não descaracterize os fazeres e saberes dos sujeitos do campo.

Se a Constituição Federal aporta princípios, a Lei 9394 de 20/12/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e sob o critério da hierarquia dos mandamentos legais, o Art. 28 retoma às “[...] peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” fortalecendo o processo de produção de conhecimento do sujeito do campo, I – conteúdos curriculares e metodologias (alternância, iniciação científica, grifo nosso) apropriadas..., II – organização escolar própria..., III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em meio a recortes de realidades sob o protagonismo político dos movimentos sociais, a RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enveredando por métodos e processos de reconhecimentos identitários dos sujeitos do campo, e de outras *parajes*.

No Art. 2º as diretrizes se constituem conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo. Desta maneira, criar a identidade da escola “[...] questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”.

O Art. 3º destaca a responsabilidade do Poder Público como articulador estratégico no âmbito das políticas públicas “[...] o exercício da cidadania plena, o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha referência na justiça social, solidariedade, diálogo, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais [...]”.

Assim, destacam-se as especificidades do homem do campo e suas formas de viver e produzir conhecimento. Certo, então, é oportunizá-lo o direito de ser protagonista sociopolítico e cultural, a partir de suas escolhas e modos de perceber, problematizar a realidade, enquanto objeto de estudo, e isto não é incoerente ao método científico de pesquisar e fazer ciência.

Pois, na verdade, a relação sujeito e objeto é, *a priori*, condição determinante no processo de conhecer e dar significado à realidade, logo, fazer ciência não prescinde dos *modus operandi* do sujeito do campo, da sua dinâmica social, ainda que o parâmetro analítico esteja ancorado nos pressupostos de uma ordem global. E nesta perspectiva, o processo de ensinar, aprender e produzir saberes/conhecimentos no campo precisa assumir uma prerrogativa dialética, através da qual fazeres, saberes e práticas revestem-se de potencialidades e possibilidades de autonomia, considerando as especificidades dos envolvidos, num diálogo contínuo, com outras realidades, processos e paradigmas.

Sob essa ótica a produção e valorização do sujeito do campo, e a constituição de sua autonomia são fortalecidas pela pedagogia da alternância e pelo processo de iniciação científica como estratégias de emancipação *modi operandi*, e desta forma, desconstrói-se a TESE frágil e estéril culturalmente, baseada no senso comum de que os saberes produzidos no campo carecem de capacidade de abstração, reflexão, em termos epistemológicos.

Essa percepção além de restritiva, escamoteia o diálogo entre os fazeres/saberes do campo (locais) e os métodos das ciências (globais), pois trabalha apenas no terreno da superficialidade do senso comum, desvinculando-o totalmente, como etapa processual do *vir-a-ser* (a mudança considerada em si mesma, como processo e passagem de um estado a outro) à *episteme*.

Se superficial e estaque, eliminam-se todas as possibilidades de aprender, ensinar e fazer ciência (apreensão, entendimento, compreensão e análise), pois, desqualifica-se o movimento cognoscente sobre o real (objeto de conhecimento), e assim, quebra-se a conexão entre cultura e ciência, ao se reforçar a separação entre a cultura rural e urbana, estigmatizando aquela como diferente e incomunicável, e esta como comunicável e científica. A conquista de autonomia via saberes fica restrita a uma relação de consumo, pois é este que

determina a posição social do indivíduo (HOGGART, 1957. Apud. COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Nessa perspectiva fragmenta-se a lógica que é única - a capacidade racional de (re) fletir, problematizar a própria ação, condição *sinequa non* do sujeito aprendiz, todo humano. E, de maneira equivocada, desqualifica-se o *status quo* da Educação do campo, que é educação construída por homens e mulheres reais. “Assim, as fronteiras de pertença a uma classe estão se transformando, à medida que a maioria dos membros de uma sociedade moderna tem cada vez mais consumos culturais comuns” (HOGGART, 1970, p. 395. Apud. DALMONTE, 999, p. 7).

Não se pode restringir o acesso ao debate de ideias diversas (pois objetos do pensar), em espaços diferentes (geográfico-culturalmente), subestimando a ideia e o espaço do outro, considerando apenas os “meus” pontos de partidas e chegadas (as teorias, os métodos da academia, das minhas leituras, etc.). Porque se neutraliza a ANTÍTESE, a ideia diversa e o espaço diferente do outro, o ser ontológico, e a potência epistemológica dele, ao desqualificar seu sistema operativo de valores, suas referências locais e, portanto, o *devenir* (criação e transformação), possibilidades ontocriativas de aprender, ensinar e fazer ciência.

O sujeito do campo precisa ser tratado como agente político no processo de apreensão, entendimento, compreensão e análise da realidade, da cultura a qual está vinculado. Nos estudos culturais britânicos Raymond Williams (1957) busca nas conceituações de cultura uma forma de compreender as articulações entre tentativas de dominação e resistência a partir do campo cultural. Obviamente que, do ponto de partida (e chegada) do sujeito vinculante, de seu sistema coordenativo local, sendo necessário, portanto, a devida contextualização da problemática local-global, visando suscitá-lo ao movimento pedagógico-metodológico de apreensão e análise em outras perspectivas cognoscentes.

Afinal, a natureza gnoseológica do humano não focaliza apenas realidades específicas, ao contrário, dialetiza-se nos revezes da SÍNTESE, metabolizando argumentativas criadoras, engendrando ATITUDES empáticas de respeito e solidariedade

entre aprendizagens contumazes, entre homens e mulheres da cidade e do campo, da tribo, do gueto, da comunidade, etc..

O conhecimento nessa perspectiva plural, entre o local-global e vice-versa, enriquece, cria postura de civilidade, respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

Atitudes nas dimensões da alteridade, no que tange à preservação da espécie humana, da racionalidade que nos distingue, fundada na ética do respeito à diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores, e a aceitação da diferença no outro (UNESCO, 2009).

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: globalização, cientificidade e tecnologias

Os desafios dos sujeitos da Educação do Campo, homens e mulheres pesquisadores, não estão desvinculados do fenômeno da globalização. A cientificidade e seus domínios tecnológicos fazem parte da vida cotidiana de todos os atores sociais, ainda que por vezes, política, econômica e ideologicamente, essas interfaces sejam (des) configuradas, diluídas por discursos excludentes e/ou “modeladas” no abstrato ou inominável, visando esvaziar o poder de participação e decisão que todos têm como direitos subjetivos na sociedade democrática.

O fenômeno da globalização reconfigura duas bases consolidadas da criatividade humana, a cientificidade e tecnologia, porém, não elimina as possibilidades de aprender, ensinar e fazer ciência (apreensão, entendimento, compreensão e análise). Assim, poder e gestão, participação e decisão são linguagens compatíveis entre o rural e o urbano, o campo e a cidade. Desta forma, alimenta-se o diálogo entre a iniciação científica e suas tecnologias, como prerrogativas identitárias implicadas nos fazeres/saberes dos sujeitos do campo no atual paradigma científico-tecnológico.

3.1 A globalização e os reflexos na Educação do Campo

O processo de globalização é um fenômeno do modelo capitalista que padroniza espaços, relações econômica, política, social e cultural em âmbito planetário (IANNI, 2003). Neste contexto, em geral, “a sociedade assimila um padrão de aceitação global, no qual o

desenvolvimento tecnológico reconfigura o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos” (KOHN e MORAES, 2007, p. 2).

Essa reconfiguração acirra ainda mais o diálogo entre o local e o global, em termos de conhecimentos reconhecidos e validados, pois, em tese, as especificidades de fazeres/saberes de determinados segmentos sociais são apartadas do padrão global e, com muita ênfase, descaracterizadas pelos padrões cientificistas e/ou tecnológicos.

Diante disso, entende-se que a metodologia de iniciação científica nas práticas pedagógicas, em sala, e nos espaços de alternâncias, na Educação do Campo, pode funcionar muito bem como estratégia pertinente de empoderamento⁶ dos sujeitos envolvidos na modalidade.

De que forma? Se o trabalho com o método científico, entre professores e alunos, preponderantemente, nos momentos de alternâncias, favorecer a ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, novos *modi operandi*, por meio da apropriação de novas bases tecnológicas, novos processos de produção, materializados e qualificados pela integração (RAMOS, 2005) entre os fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas.

E quais as etapas envolvidas nesse trabalho de integração? Os pressupostos envolvidos nos processos de integrar saberes, em geral, e seus respectivos fundamentos epistemológicos, têm como terreno fértil o aprender, ensinar e fazer ciência, constituídos pela apreensão, entendimento, compreensão e análise, sob a relação do conhecimento, sujeito e objeto.

Nessa direção, a concepção de formação integrada que subjaz ao trabalho do professor, requer deste,

[...] amarrações didático-metodológicas, ou seja, ele necessita saber integrar saberes, experiências de vida, valorizar a autoestima dos alunos, motivá-los às ações de pesquisas, procurando aproximações entre tudo isto, bem como os fundamentos dos conhecimentos considerados científicos (BENTES, 2013, P. 96).

⁶**Empoderamento ou empowerment**, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais (Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empoderamento/>>. Acesso em: 22 abril 2016).

Em termos de aproximações, a mediação do professor, sob a lógica da pedagogia da alternância, com foco na iniciação científica dos alunos e alunas, apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo, entretanto, o momento de reconhecimento do objeto não pode se desvincular das condições espaço e tempo que estão situados, e nem das implicações do objeto estudo com a realidade experiencial dos envolvidos.

Sabe-se que, em geral, na etapa de apreensão de novos conteúdos de ensino, o adulto tende a retrair-se diante de novos processos cognitivos. O baixo ou alto nível de autonomia vincula-se ao mesmo nível de curiosidade. E essa relação de proporcionalidade está diretamente ligada à habilidade do professor de articular imbricações entre os novos conteúdos/teorias e as práticas vinculantes dos sujeitos do campo (BENTES, 2013).

Dessa intrincada relação, pode-se (re) pensar a questão da autonomia daqueles nos processos de escolarização e formação profissional, e (re) planejar aulas, definir espaços pedagógicos, metodologias, etc., sabendo-se, *a priori*, que o adulto aprende o novo desconhecido (fazer ciência), mas também desvela outras interfaces do reconhecido (potencializa o *dever*, cria, recria, transforma, se transforma).

Na etapa de entendimento na fronteira do método científico, a logicidade da razão é única, a racionalidade é característica da espécie, portanto, desenvolver a capacidade reflexiva, problematizadora a partir das condições nucleares de existir como sujeitos do campo, suas especificidades produtivas e culturais, o que desperta neles a sensação de pertencimento, de poder falar de um lugar seguro e, desta maneira, criam-se antecedentes ao diálogo ético, motivacional, que fortalece as dimensões da autoestima.

No âmbito da iniciação científica (método), as intervenções professorais, revestidas por área epistêmica, alargam e aprofundam os aportes teórico-práticos, e pedagógicos dos sujeitos envolvidos. O professor como intelectual orgânico “[...] em um novo contexto de relações entre vida e cultura [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Na etapa de compreensão, via processo de iniciação..., as características do método científico (objetividade, factualidade, rigor assertivo, etc.) devem emergir no debate de ideias e teorias sob a ótica da dialeticidade. Os procedimentos dialógicos devem ser alicerçados por métodos precisos, metodologias rigorosas nas descritivas processuais do movimento de investigação, de forma coordenada, entre tema, objeto de estudo, problema, objetivos, sem perder a focalização nos resultados almejados (hipotéticos ou aplicáveis).

Nesse *devenir* didático-metodológico os envolvidos (professor e alunos) são aprendizes na diversidade (procedência) e nas diferenças (valores). Assim, “[...] a diferença começa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos” (BURBULES, 2006, p. 160).

A partir desse constructo o trabalho é sistemático, e de convergência metodológica entre os pressupostos ontológicos e os epistemológicos. Constrói-se coletivamente um caminho (método) de conhecimentos integrados, mapas sobre realizadas que dialogam, a partir de problemáticas locais e globais, dialeticamente,

[...] basilares a atitude metodológica de humildade, no sentido de saber escutar sem fazer o enfrentamento de ideias e saberes, pelo menos na fase inicial do contato; e segundo, as atitudes do mediador precisam corroborar maturidade pedagógica, buscando compreender o processo de apropriação de novos saberes do adulto, com origem na iniciativa do próprio adulto. Nas etapas descritas, movimento didático, o mediador deve estimular metodologicamente o adulto a buscar o novo aprendizado, como resultante dos próprios erros, ou seja, deixar que o adulto experimente por si o enfrentamento entre o velho e o novo, o que envolve, em geral, dimensões da autoestima e automotivação.

O Art. 13 da Resolução 1 de 3 de abril de 2002, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo corrobora essa linha de raciocínio, quando se refere ao “[...] 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.

A etapa analítica sob a égide da iniciação científica valoriza os saberes de todos os sujeitos envolvidos na Educação do Campo, os sujeitos de todas as *parajes*. Pois, a natureza do processo é gnoseológica, então, respeita as procedências das informações, das experiências, das histórias de vidas. E, por outro lado, enquanto um método de rigor, se propõe a validar certezas paradigmáticas; a Educação do Campo também se alinha às epistemologias.

E por que assim? Porque a capacidade de metabolizar sínteses é característica essencial do sujeito que aprende. É desta certeza indubitável, socrática “só sei que nada sei” (PLATÃO, 2010, p. 19), ou cartesiana “penso, logo existo” (DESCARTES, 1999, p.67) emerge dialeticamente a convicção axiológica que homens e mulheres envolvidos na Educação do Campo podem engendrar conhecimentos na intersecção do senso comum e da ciência (FREIRE, 1996). Conhecimento possível entre linguagens, práticas e paradigmas locais e globais, e vice-versa, através de estudos, pesquisas, projetos, com respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

Na posse de um projeto assim, o adulto se vincularia a um programa de conhecimento, porque haveria uma orientação metodológica, objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, resultados almejados etc.. Ele se sentiria incluído, motivado, comprometido com uma proposta real de pertença, algo que lhe diz respeito nos trâmites, nas conexões, nas relações, na montagem de cenários, na direção de resultados almejados – o que, para que, por que, **para quem**.

Haveria, assim, no âmago do aprendiz, uma vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como um elemento parte do processo. Este adulto aprendiz entenderia a utilidade, não pragmática, da aprendizagem, mas, a utilidade como possibilidade de resolução de suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional, ou de outro jaez (conjunto de traços ou características). O aprendiz adulto identificaria, nos

conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes os esforços dos atores políticos da Educação do Campo na direção da valorização existencial e sociocultural dos sujeitos do campo. Historicamente e legalmente os avanços estão configurados nas políticas públicas, e nos mandamentos jurídicos.

O diálogo é interposto, de tempos em tempos, pelas tensões econômicas e políticas nas asas de um sistema de produção, que quer padronizar o consumo, e desta maneira, se serve de um viés globalizante, que evapora as especificidades de grandes segmentos sociais, sempre que estes não aglutinam ao consumo, ou destoam dos padrões ideológicos de reprodução do capital. E afirme-se, com as devidas contextualizações, utilizam-se dos avanços científicos e de ferramentas tecnológicas para materializar interesses hegemônicos (GRAMSCI, 1991).

Regra geral, o discurso globalizante fragiliza a autonomia, e a constituição de legitimidades de frações sociais, exemplo, os sujeitos do campo, quando em nome de padrões cientificistas, tecnológicos, teóricos em demasia, legalistasnormativistas, por estas vias, esvazia-se o acesso, e despersonaliza-se o debate sobre as especificidades e *modi operandi* dos sujeitos do campo, e desta maneira, subtrai-se o espaço do outro, considerando apenas os “meus” pontos de partidas e chegadas (as teorias, os métodos da academia, das minhas leituras, etc.).

Diferente disso, o sujeito do campo precisa ser tratado como agente político no processo de apreensão, entendimento, compreensão e análise da realidade. Obviamente que, o seu ponto de partida (e chegada) está vinculante, em geral, ao seu sistema coordenativo local, sendo necessário, portanto, a devida contextualização da problemática local-global, visando suscitá-lo ao movimento pedagógico-metodológico de apreensão e análise em outras perspectivas.

O discurso globalizante precisa ser dialetizado, antiteticamente, a partir da relevância específica, entre o diverso e o diferente, e submetido aos revezes da SÍNTESE, entre homens

de todas as *parajes*: da cidade e do campo, da tribo, do gueto, da comunidade, etc.. Pois, todos são protagonistas de conhecimento na perspectiva plural, entre o local-global e vice-versa, método que enriquece a civilidade, aprofunda o respeito mútuo no campo das ideias, ainda que ideias e práticas de homens e mulheres diferentes, geográfico-cultural.

Sob essa lógica, o diálogo entre o local e o global; cientificidade e tecnologias em termos de conhecimentos reconhecidos e validados no campo e na cidade podem fazer conexões. E, então, nas interlocuções da Escola, da Universidade com a Educação do Campo, via iniciação científica e pedagogia da alternância, o método científico e suas ferramentas tecnológicas servem como estratégias de empoderamento, entre os envolvidos: fazeres/saberes, métodos e ciências.

Nesse processo ontocriativo e humanizador de ampliação do conhecimento em geral, cultural, axiológico, gnoseológico, epistemológico o trabalho político, pedagógico e científico do professor é fundante na iniciação científica, preponderantemente, nos momentos de alternâncias, favorecendo a ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, novos *modi operandi*, por meio da apropriação de novas bases tecnológicas, novos processos de produção, materializados e qualificados pela integração entre os fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas.

A metodologia científica em suas etapas de apreensão, entendimento, compreensão e análise, sob a relação do conhecimento, sujeito e objeto, integram saberes, em geral, e seus respectivos fundamentos epistemológicos, numa perspectiva fértil entre aprendizes, homens e mulheres de todos os lugares, da Escola, da Universidade, do campo e de outras procedências.

Em termos de aproximações, a mediação do professor sob a lógica da pedagogia da alternância apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo. E faz o reconhecimento do objeto sem desvinculá-lo das condições

espaço-tempo que está situado, e nem das implicações do objeto com a realidade dos envolvidos.

Assim, o fazer metodológico, político e epistêmico do professor promovendo novas possibilidades no entorno da aprendizagem do adulto, este que pode aprender o novo desconhecido (fazer ciência), e mais, desvelar outras interfaces do reconhecido, isto é, o devir criativo que emerge da própria realidade justificada.

O professor, didático e pesquisador, cria dessa forma, situações reflexivas, a partir das condições nucleares do existir dos sujeitos do campo, despertando nestes a segurança de poder falar de um lugar comum; estratégia didática de imbricações entre o senso comum e outras formas de pensar o real, como objeto de aprender e ensinar. A iniciação científica emerge como método que alarga e aprofunda a visão de realidade (FREIRE, 1987).

As intersecções entre senso comum e ciência, com método, podem validar novos paradigmas entre sujeitos que trabalham na Educação do Campo. Esta outra postura de aprendizes pode engendrar dialeticamente novas linguagens comunicativas (HABERMAS, 2003), no diálogo como fundamento de uma nova ética de validade e aceitação entre os envolvidos. Portanto, práticas e paradigmas locais e globais, e vice-versa, através de estudos, pesquisas, projetos, com respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

A autonomia dos sujeitos do campo emerge assim, do âmago do aprendiz, da vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como elemento parte do processo.

Esse adulto compreenderia o saber formal e científico como etapas metodologias integradas, entre a sua realidade do campo e as linguagens globalizantes, sem perder de vista, as suas especificidades, como elementos que metabolizam a realidade dele, suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional, ou de outro jaez. O aprendiz adulto identificaria, nos conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário Jurídico Brasileiro**. 9ª edição, Editora Jurídica Brasileira, 2014, p. 768.

BENTES, H.V. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém**. Doutorado – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, UFC, 2013, p. 266 f. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039?mode=full>>. Acesso em: 20 abril 2016.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. V.2, Editora UNB, 1995, p. 91.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 abril 2016.

_____. Lei Nº 9394/1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abril 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abril 2016.

BURBULES, C. Nicholas. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: CURRÍCULO NA contemporaneidade: incertezas we desafios. Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Barbosa Moreira (orgs.). Cortez, São Paulo, 2006, p. 159/188.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 17.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 abril de 2016.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. In. DESCARTES, Os Pensadores - Descartes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/textos-1/.../intelectuais-e-a...cultura-gramsci>. Acesso em: 23 abril 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: 2ª ed. Tempo Brasileiro, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_uso_da_linguagem_na_busca_compreensiva_da_razao_na_etica_do_discurso_de_habermas.pdf>. Acesso em: 23 abril de 2016.

HOGGART, Richard. **La culture du pauvre**. Paris: Les Éditions de minuit, 1970. Apud. DALMONTE, 1999. **A CULTURA POPULAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS BRITÂNICOS** – Disponível em: <http://www.academia.edu/8494468/A_CULTURA_POPULAR_A_PARTIR_DOS_ESTUDOS_CULTURAIS_BRIT%C3%82NICOS>. Acesso em: 22 abril de 2016.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KOHN, K; MORAES, C. H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade**: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. Trabalho apresentado no III Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2016.

PLATÃO: “**Apologia de Sócrates, o Banquete e Fedro**”. 1º ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010 coleção livros que mudaram o mundo. Vol 05.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). - São Paulo: Cortez, 2005.

RUIZ, J. A. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

UNESCO (2009) Relatório Mundial da UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>>. Acesso em: 22 abril de 2016.

Pesquisa na internet:

Blogsignificados. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/empoderamento/>>. Acesso em: 22 abril 2016.

Girândolas: Escola e Literatura nas margens ribeirinhas de Abaetetuba.

Jones da Silva GOMES¹

Universidade Federal do Pará - UFPA
jones@ufpa.br / jonesgom@yahoo.com.br

Resumo: Em *Girândolas* sugere-se a imagem de uma escola como evento histórico seminal para uma comunidade ribeirinha. O romance é narrado pelas memórias de Tobias- fazedor de brinquedos de miriti e Maria- a benzedeira, entre outros personagens D. Constança a professora era considerada um divisor de águas. Nas leituras que os discentes de educação do campo UFPA/ fizeram do livro, foi possível aproximar a literatura do saber local, as experiências dos alunos e seu despertar para o ofício de ensinar. Por isso, reconhecemos que a escola descrita pelo autor oferece uma narrativa para se pensar o campo a partir das dores e esperanças de seus moradores. Assim, ficção e realidade afirmam-se nas veredas da memória que reivindica o direito de estudar, os sonhos comuns e a liberdade.

Palavras Chave: *Girândolas, Escola do Campo, Literatura, Comunidade e Narradores.*

Abstract: In *Girândolas* is suggested the image of a school as a seminal historic event for a riverside community. The novel is narrated by Tobias- doer memories of Miriti toys and Maria- the healer, among other characters Constança the teacher was considered a watershed. In readings the field of education students UFPA / did the book, it was possible to approach the literature of local knowledge, the experiences of the students and their awakening to the office of teaching. Therefore, we recognize that the school described by the author provides a narrative to think about the field from the pains and hopes of its residents. Thus, fiction and reality say is the memory of the paths that claims the right to study, common dreams and freedom.

Keywords: *Girândolas, Field School, Literature, Community and Storytellers.*

¹ Doutor em Ciências Sociais (PPGCS-UFPA) e Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA-Campus Abaetetuba.

1- Introdução:

A escola do campo proposta por Maciste² mergulha na memória de uma comunidade e se avizinha das margens, tema recorrente na literatura. Guimarães Rosa³, por exemplo, descreve Riobaldo confidenciando a Quelemém de Gois sua inserção precária no mundo das letras: “Tive Mestre, Mestre Lucas, no curralinho, decorei gramática, as operações, regra de três, até geografia”. Tempos depois o próprio Riobaldo terá suas breves experiências como professor do ensino rural. Ora, a despeito destas imagens que em comum configuram um Brasil com grandes problemas educacionais nas áreas rurais, nos perguntamos como a chegada de uma escola nas ilhas de Abaetetuba coincide com a esperança de uma vida melhor para a comunidade? No livro *Girândolas* de Daniel Leite esta questão toma uma forma ética antes que estética. Tobias é o narrador que vivencia a construção de um sonho (uma escola) ao testemunhar a chegada da professora- Dona Constança- como um divisor de águas que inicia um tempo-escola.

Por outro lado, a escola expõe os sacrifícios de ribeirinhos, pescadores, extrativistas, artesãos, agricultores, navegadores, quilombolas, indígenas. Ora, ela é resultado das limitações de ordem físicos, sociais e culturais, como expiação de uma meta que sempre está por fazer-se, pressupõem também as travessias rumo ao gesto do educar-se, que para o autor seria como: “Um lugar que ensinasse a vida e todas as ciências do viver”. (LEITE, 2013). A exemplo das comunidades que nos mutirões constroem suas escolas, podemos pensar nos estudantes que hoje chegam na universidade e se deparam com a dor e a esperança de cursar uma licenciatura, num trajeto marcado por encontros e desencontros da experiência acadêmica, que, todavia, ainda permite um compartilhar juntos a tarefa de educar-se: “Todas as gentes que moravam ao longo das sete comunidades do nosso rio ajudaram no trabalho de levantar a escola no meio das águas”. (Idem)

Ora, os estudantes dos muitos rios lidam cotidianamente com o modelo educacional urbano, que chega hoje na matriz imagética dos livros didáticos, parâmetros curriculares,

² Maciste Costa, ilustrador do livro *Girândolas* em sua 2ª Edição.

³ ROSA, Guimarães. **Grandes Sertões: Veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

mídia, celulares, precariedade de espaços, sem contar na dificuldade de chegar a escola, permanecer e desenvolver um afeto positivo por ela. Mas, como o próprio romance descreve, a escola é ainda o lugar da reunião, da sociabilidade e da partilha do conhecimento. Por isso, tentamos escutar os ecos que reverberam em desafios aos direitos das populações do campo na Amazônia, sobretudo, o direito de estudar. Por isso, percorri os sinais deixados pelo romance “Girândolas” de Daniel Leite, que entre outros temas trata da vinda de uma escola para uma comunidade das ilhas; adentrei a Literatura que me remeteu as margens da oralidade ribeirinha; identificando nela narrativas semelhantes aos dos alunos de Licenciatura (futuros professores de educação do campo) UFPA/Campus do Baixo Tocantins-Abaetetuba-PA.

A ideia foi lançar um olhar sobre o “Campo” em diálogo com a Literatura e apresentar algumas questões que achamos nortear os muitos desafios postos à Universidade, Movimentos Sociais, Gestores, Professores e alunos das escolas do campo. E, no momento em que se comemoram os 10 anos da revista “Margens” sinto-me jovialmente envolvido na tarefa de revisita-la, agora como autor, remando para as margens da qual espreitamos uma escola, escutamos suas histórias e atravessamos para o outro lado. Por isso, devo esclarecer que não sou especialista em assuntos educacionais, muito menos um crítico literário ou estudioso de literatura. Mas, é certo dizer que minhas pesquisas, envolvidas que estão pelas questões do Campo na Amazônia- refletem a tentativa de aproximação das muitas áreas dos saberes como a Literatura, Educação e a Sociedade com a finalidade de uma reflexão perpassada pelos os temas do imaginário ribeirinho em seu conteúdo simbólico, estético e pedagógico. O percurso do reconhecimento⁴ remete-nos para o olhar a escola do campo, como se desse gesto fossemos capazes de conhecer um pouco mais daquelas margens, naquilo que elas têm de trágico e belo, de positivo e negativo, na nudez de suas matas e na abundância de seus rios. O desafio de educar em meio ao desencantamento da educação é uma questão colocada pela imagem da escola do campo, por isso, lidamos com as narrativas das comunidades que fazem do educar-se- um gesto partilhado e esperançoso.

⁴ RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

O livro Girândolas considerado por seu autor e tempo narrativo, traz a imagem da escola como fato exemplar para as muitas comunidades ribeirinhas; a leitura e a interpretação do livro feita pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPA-Campus Abaetetuba, na disciplina Linguagem e Comunicação do Campo, ajudou-me a perceber o quanto a literatura tem a contribuir na tentativa de um reconhecimento do saber local, por isso, nesta travessia o livro e a realidade do aluno se encontram em auxílio da reflexão e ação coletiva das questões relacionadas ao ensino das escolas do campo. Por fim, analisaremos algumas narrativas recolhidas em viagem de Tempo-Comunidade/na disciplina prática pedagógica⁵ com os alunos acima citados, na escola São João Batista no rio Campopema⁶, considerando os fatos que tipificam relações e sentimentos atrelados a escola. Acreditamos que a vivência pedagógica proporcionada pelo curso de licenciatura em Educação do campo, oferece um contexto bem peculiar para uma proposta interdisciplinar que envolva a literatura, as ciências humanas e os saberes locais. Foi com este intuito que pensei utilizar o livro Girândolas em minhas reflexões, ou seja, observando as ações formativas que apresentaram-se nos processos mediadores e reflexivos oriundos de uma comunidade da aula, pela a experiência de olhar a escola das margens da Amazônia Abaetetubense.

2- Girândolas: A experiência das muitas margens ribeirinhas

Girândolas é uma cruz de braço duplo em Miriti onde os artesões de Abaetetuba fincam os seus brinquedos (sonhos) para vender no Círio de Nazaré e Conceição, a expressão também remete aos círculos ou travessões em que fogueteiros arremessam os seus projeteis luminosos nos céus das festividades de santos das cidades ribeirinhas do Brasil. Girândolas é também o título de um romance poético escrito por Daniel Leite (2009) e reeditado em (2013). O romance é uma narrativa oral, fragmentos da memória de Tobias- o artesão, na sua busca por Maria- a benzedeira: “E tu já estavas prometida para a palavra, um mundo teu

⁵ A Prática Pedagógica trata-se de uma disciplina que tem uma finalidade atrelada à docência e outra a pesquisa (tempo-comunidade).

⁶ O referido Tempo- Comunidade deu-se no dia 22 de Fevereiro de 2016 na comunidade do rio Campopema, município de Abaetetuba-PA.

de mulher, uma ternura, um fazer de miriti, os segredos de um verbo amar. Eras tu o que a minha ternura foi capaz de desenhar” (LEITE, 2009, p. 7). E a ela que tudo se endereça, numa esboça manifestação de um tempo psicológico acrescido de um discurso direto.

A trama ocorre numa das muitas ilhas sem nome que o autor identifica por ilha Sirituba, localizada a margem esquerda do rio Maratauíra⁷. O narrador relembra a infância, os rios, uma vida de miriti. Daniel Leite faz sua viagem imaginária as ilhas de Abaetetuba pelo voltar de Tobias à comunidade dos setes rios, seus encontros e desencontros, por entre as frestas dos Miritizais um afeto por Maria. A escola, o trapiche, o contador, a parteira, os brinquedos são tantas outras imagens que se materializam neste local e narram um estar junto. O simbólico na atividade literária está embebido do mito e repete-se na margem da linguagem pelos narradores que falam em Tobias. Convém frisar que a narrativa faz o uso estético do brinquedo de miriti, aqui e ali “identificamos um mobile de miriti” e este perpassa toda obra numa memória da infância, faz-se lembrar seu profundo enraizamento na vida ribeirinha. Por sua vez, as girândolas que carregam os sonhos dos artesãos é um recurso metafórico que vem em auxílio da ideia do reconhecimento cultural.

O brinquedo lembra uma Abaetetuba da singularidade dos modos de vida que perpassam a cultura em sua expressão local. Para o antropólogo americano Clifford Geertz⁸, o saber local em sua relação com o (Direito) o simbólico nos permite compreender o fenômeno cultural pelo local nas teias de significação pela imagem literária dos contos, romances, poemas, que são pontes de reconhecimento do outro concluiu-se, que: “Assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local”. (Geertz, p.249). Ora, o local visto sobre o olhar das tradições orais- envolvido que está com a natureza e suas artes de fazer⁹, vem ser o sumo da literatura na Amazônia. Crédito se dê a estes fatos, quando lemos os relatos dos Viajantes e Padres Jesuítas, além dos romancistas: Inglês de Souza e Euclides da Cunha e as narrativas de Dalcídio Jurandir (2008) com seu “Marajó”, síntese do ciclo do extremo norte, referência

⁷ **Maratauíra:** Pequeno braço de rio caudaloso separado por uma série de ilhas.

⁸ GEERTZ . **O saber local.** Novos ensaios em Antropologia Interpretativa. Petrópolis, Ed. Vozes , 1997.

⁹ CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

para a literatura nacional. O Marajó e seus campos de Cachoeira narrado por Alfredo é tão universal como o solo russo cobiçado pelo camponês Pakhóm criado por Tolstoi¹⁰ no conto “De quanta terra precisa o homem”. Girandolas, por sua vez, expressa está experiência de localização do tema, este momento em que a literatura tem um cheiro de terra e derrama a experiência na fala do velho Tibúrcio- contador de histórias dos trapiches e margens dos rios.

Em Benjamin¹¹, para o qual o narrador é portador da experiência, já que possui laços com a comunidade, como o velho Tibúrcio geralmente (o lavrador, o viajante e o artesão) são aqueles que partilham a experiência e a tradição pela oralidade, já o romancista e suas técnicas de comunicação interferem de modo mediado, virtual e solitário no real, já que sua base não será um grupo de ouvintes, mas essencialmente de leitores, por isso, julgam transcender as experiências. Não é a toa que Benjamin atribuirá ao romance o papel de isolar: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário” (BENJAMIN, 1992, p. 211). Daniel permite ler um local que dialoga com o universal, todavia, acrescenta a vasta tradição da oralidade ribeirinha. A este respeito o Dr. Marcio Souza¹², reflete sobre o complicado debate entre Literatura Amazônica ou Literatura na Amazônia, relação que descreve em termos de falta de um público de leitores, o que dificulta o reconhecimento de autores locais. De fato, o livro Girandolas é muito pouco conhecido em nossas universidades da Amazônia, razão para o qual não se criou um corpus mais abrangente de experiência com a literatura.

A expressão literária chega a Amazônia pelo desencantamento do mundo descrito por Weber, e se tornou visível no esquecimento das tradições, o desaparecimento do narrador e o desconhecimento do autor- saber local. Sabemos que os mitos¹³ como narrativas fundadoras orientaram as comunidades ribeirinhas por séculos, mas só nas últimas décadas tem dado o tom as expressões literárias: exemplos são a pacoca, a cobra-grande, o boto e a

¹⁰ TOLSTÓI, Liev. **De quanta terra precisa um homem?**. Companhia das letras, São Paulo, 2009.

¹¹ BENJAMIN, W. **O narrador. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: **Sobre Arte, Técnica Magia e Política**. Trad. Maria Amélia Cruz. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

¹² SOUZA, Marcio. **Literatura Amazônica ou Literatura na Amzônia?** Revista Sentidos da Cultura - Belém/Pará. V.1. N. 1. Jul-dez/2014

¹³ ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Uaraci, que configuram estruturas semânticas das quais Durand (1998) qualificou de resistências do imaginário¹⁴.

Em Abaetetuba tem se manifestado uma literatura que resulta das múltiplas oralidades, apresentada ao longo de 30 anos por escritoras como Nazaré Lobato¹⁵ marco nesta caminhada. Os concursos, editais e outras iniciativas acadêmicas, como IFNOPAP¹⁶ gesticulam para o horizonte de expansão da criação literária na região. A escritora Neuza Rodrigues¹⁷, por exemplo, em seu conto “Artesão de Sonhos” de 2002, narra a vida breve do artesão Cazuzza, coração enamorado de Edith, sobre o qual, a trágica morte o impede de ver a festa de São Benedito. O livro “O menino que estava o horizonte”, do poeta Lu Moraes¹⁸ (2011), relata a vivência de personagens como (Ariramba, Açucena, Arlindo, Ventrusco e Ventoína), nas ribanceiras, canoas, açazeiros, preamares, pescadores, peixes, crianças e um quadro de Kandisky¹⁹.

O poeta Abaetetubense Paes Loureiro²⁰ lança em 2008, “Água da Fonte”, uma coletânea de poemas que se referem à infância em Abaetetuba. A literatura neste caso bebe na oralidade, sumo de descobertas para quem quer compreender com Oliveira (2007: p13) “Os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os valores e os costumes da cultura Amazônica” e que, segundo ele, devem estar no centro do debate sobre formação e prática de educação popular nas comunidades ribeirinhas²¹. Bem, para tanto, “Girândolas” é um romance que é informado pelo saber local. Daniel Leite, seu autor, nasceu no Rio de Janeiro e veio para Belém ainda menino, de uma família de leitores costumava ouvir a mãe ler Dom

¹⁴ DURAND, G. **O imaginário**: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: 1998.

¹⁵ LOBATO, Nazaré. **Kamaig: a linguagem dos rios**. Belém: IOE, 1996

¹⁶ IFNOPAP (Imaginário nas formas narrativas e orais). Vide SIMÕES, Socorro; GOLDER, Christophe (coord.). **Abaetetuba Conta**. Belém: CEJUP; 1995.

¹⁷ RODRIGUES, Neuza. **O Artesão de Sonhos**. In **Contistas da Amazônia: IX Concurso de contos da Região Norte**. Belém: Editora Universitária, 2002.

¹⁸ MORAES, Lu. **O menino que esticava o horizonte**. São Paulo: Livronovo, 2011.

¹⁹ Wassily Kandinsky, pintor russo criou a obra conhecida como Primeira Aquarela Abstrata, foi também o principal teórico do abstracionismo.

²⁰ LOUREIRO, João. **Água da Fonte**. São Paulo: escrituras, 2008.

²¹ OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tania (org). **Cartografias de Saberes: representações sobre cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém, EDUEPA, 2007. Vide também ABREU, Waldir; OLIVEIRA, Damião; SILVA, Érbio (org). **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**, Belém, UFPA, 2013.

Casmurro de Machado de Assis. Daniel é escritor, advogado, estudante de literatura e entre outros livros e contos, escreveu também: *Águas imaginárias*, *Casa de Farinha*, *Invisibilidades* e outros *Mundos*.

Girândolas tem sua primeira edição em 2009 quando ganhou o Prêmio Samuel Wallace Mac Dowell, mas, em 2013 é reeditado pela: tempo editora e com excelentes ilustrações de Maciste Costa. O projeto do livro foi elaborado dois anos antes, com oito meses de pesquisa em campo, nas idas e vindas de Daniel a Abaetetuba, amadureceu sua poética e mergulhou no universo dos personagens, com isso, refinou o olhar. A capa do livro traz como tema o girandeiro- aquele que carrega a cruz de braços de miriti, por onde ficam suspensos os objetos estéticos- os sonhos do artesão. O professor Paes Loureiro denominou de festa do olhar²² este gesto de fé e arte, sugerido na cor e nos temas (casal de namorados, pila-pila, cobra, ribeirinho, barcos, tatus, etc) o girandeiro empunha as braços esticadas pelos sonhos do artesão.

Capa do livro Girandolas



Fonte: Daniel 2013

Por isso, a imagem acima é uma das resistências emergidas da cultura popular, sua dimensão ética antes que estética, expressa o uso de temas que apontam para os sentimentos partilhados numa comunidade da arte²³. Embora as girândolas enquanto signo relevante para o artesão, tenha dado hoje lugar a outras estratégias de vendas do brinquedo, atrelado

²² Expressão cunhada por Paes LOUREIRO, João de Jesus; OLIVEIRA, Jarbas. **Da Cor do Norte**. Brinquedos de Miriti. Fortaleza: Lumiar, 2012

²³ Vide Gomes

inclusive ao design, marketing e museus, ela permanece como símbolo reconhecido no círio de Nazaré e Conceição, alcançando inclusive outras artes.

O romance é narrado na voz de Tobias numa comunidade do rio Sirituba, ele era o fazedor de brinquedos de miriti, Maria era uma benzedeira que sabia dos segredos das formigas de chuva, retratos da vida dos muitos ribeirinhos que se veem nas vozes de Tobias, Maria, velho Tibúrcio, D. Constância, D. Zefa, Dona Filomena, as crianças. O autor em entrevista ressalta que sua literatura se alimentou do mundo das pessoas, resultado de suas andanças no interior como advogado em audiências nas comunidades, e em particular, com os brinquedos de Miriti. Escrevendo percebeu que era uma história contada pela perspectiva da memória afetiva de sua infância²⁴: “O livro nasceu de um conto, que depois amadureceu, a partir da poética do brinquedo de miriti que me contaminou”.

Para contar essa história, foi preciso: “andar pelas ruas e rios das nossas vidas que vai de Belém até Abaetetuba, ouvir as águas e ir ao encontro de suas gentes”. Segundo o autor, escrever uma história pela pesquisa é contá-la a partir dos sonhos das pessoas, das suas lutas e esperanças. Além de mergulhar no universo do brinquedo ele tomou mingau no mercado, andou na feira, visitou artesões, ia aos finais de semana para ilhas, onde era recebido na casa de ribeirinhos e ouvia suas histórias, andou muito de canoa. Por isso apresentou um mundo revestido de humanidade, um encontro pela palavra que aproxima o leitor de uma Cidade dos Miritis. O poeta Paulo Viera ao tomar contato com o Livro percebe:

O autor escreveu outra história dentro de sua história. Uma história de vida pesada como os tijolos de olaria e leve como os brinquedos de miriti nas mãos das crianças. O leitor que ainda não visitou a mauritiosa cidade, ao virar das páginas desse Girândolas, vai sentir vontade de banhar-se naqueles rios. Já o leitor que alguma vez deitou nas águas do Maratauíra sentirá úmidas saudades. Agora, aquele que nasceu e cresceu em uma das pequenas ilhas sem nome de Abaetetuba, ao ler este livro, vai embarcar solidário na canoa das dores de Tobias. Vai pedir aos deuses que olhem por Maria. (VIEIRA in DANIEL 2009).

²⁴ Entrevista com Daniel Leite, autor de Girândolas, em sua residência na Rua Marquês de Herval, bairro da Pedreira, Belém-Pará, no dia 01 de Novembro de 2012, às 16h da tarde. Vide GOMES, J. **Cidade da Arte: Uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. UFPA-Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Tese de Doutorado, 2013.

Abaetetuba é pensada então como uma Aruanda, utopia social que se encanta na arte de um brinquedo, nas histórias dessas muitas comunidades das águas, que o autor conheceu e se envolveu. O autor²⁵ envolveu-se tanto, que:

O livro me fez nascer em Abaetetuba. Eu fui à câmara de vereadores receber a medalha de honra ao mérito, depois de cidadão Abaetetubense, foi legal porque é como o Paulo Vieira diz no livro, a gente nasce onde a gente escolhe e eu escolhi nascer em Abaetetuba. Eu nasci lá, agora também, ouvindo uma história e escrevendo outra. (GOMES, 2013).

Mas, não esquece que a cidade é lugar de paradoxos, a infância referida ao brinquedo é a mesma negada na prostituição infantil, nas drogas e na violência. Por isso, reescreve uma cidade pela sensibilidade e os sonhos de seus moradores. É uma história de um amor mediado por brinquedos, uma experiência de cidade envolta pela obra de arte: Uma vida de miritis, um barco amarelo e outro vermelho, uma corrida em meio a rios e matas, o encontro com aquilo que havia sido perdido. O amor como sentimento universal ao gênero literário- Romeu e Julieta, Orfeu e Eurídice, Tristão e Isolda, o Tambataja- “amor que nunca morre”. Tobias e Maria lembram um amor em meio a barquinhos de Miriti, um porfiar das crianças das ilhas que pelo afeto realizam o estar juntos no cotidiano ribeirinho, uma escola que desperta para os primeiros encontros no meio do rio.

A esperança em seus vários dizeres
 As palavras de minha mãe
 O tempo de D. Constança
 Uma escola no meio do rio
 Sob o olhar de todos os miritizais
 Guardada pelos teus açazeiros
 Uma nova história, Maria.
 Uma história da gente
 Uma história de gentes
 Escrita por nossos próprios braços
 E pelos braços sagrados de todas as pessoas que ajudam
 Eu que estava prestes a te encontrar. (LEITE, 2013, p.51)

²⁵ Entrevista com Daniel Leite, autor de Girândulas, em sua residência na Rua Marquês de Herval, bairro da Pedreira, Belém-Pará, no dia 01 de Novembro de 2012, às 16h da tarde. Vide GOMES, J. **Cidade da Arte: Uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. UFPA-Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Tese de Doutorado, 2013.

Este estar juntos possibilita a leitura do mundo que reacende a imagem da resistência cultural das margens e vem se apropriar de um saber partilhado pelo crivo da educação que pode ajudar a superar imediatismos e sofrimentos, tais como, a renda da terra e o escalpelamento, a falta de postos de saúde, problemas ainda visíveis entre os ribeirinhos. Acredito que apontar veredas é papel da educação e, em igual medida, o da literatura, quando atenta ao mundo presente- a vida presente: “Arrumar tudo, não vender a terra da tua família por um preço vil” (LEITE, 2013).

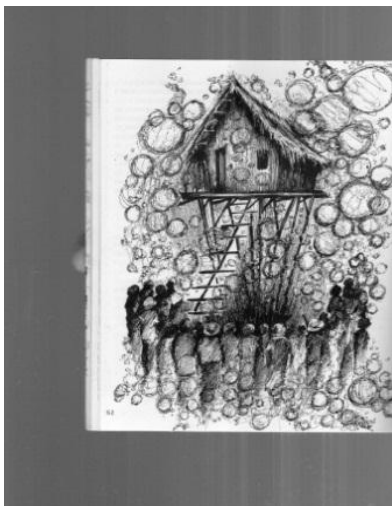
3- Uma incursão a Escola do Campo pelo olhar de Maciste.

Marciste esculpiu o tempo em Girandolas e apresentou-nos uma escola do campo das margens ribeirinhas, o olhar descreve uma imagem familiar para os moradores das ilhas de Abaetetuba, a escola como lugar de profunda expressão para o indivíduo cuja lembrança vai entre a dor e esperança, estruturas de sentimentos que para Willians²⁶ criam as imagens do campo e da cidade. A imagem tem como cenário a vida “camponesa” nos rios, florestas e várzeas do Estuário do Amazonas e abrange os saberes, não a toa a escola transformou-se no totem deste romance. Tanto que os primeiros capítulos do livro tratam das memórias da infância, cenário, personagens e história, a parti do capítulo VII, temos a construção de uma escola, a vinda de uma professora, a leitura do primeiro livro e uma busca da ciência do viver.

Vejam como ficaram impressionante os traços que lembram o grafite, e que ganham uma natureza real pelo tema tratado e os sonhos presentes.

²⁶ WILLIANS, Raymon. **Campo e Cidade: Na história e na literatura**. São Paulo, Companhia das letras, 2011

Ilustração de uma escola do campo



Fonte: livro Girândulas

A ilustração vem, portanto, redesenhar o romance a partir deste momento histórico tão esperado nas comunidades, com isso registra um fenômeno decisivo para as gerações de ribeirinhos. Maciste cuidou para que os elementos básicos não faltassem na imagem de uma escola do campo: o mutirão, a elevação e o sonho, são algumas das questões arroladas pela aparição deste fenômeno em meio a vida ribeirinha. O tema trabalho das mãos quer responder as necessidades cotidianas que os ribeirinhos enfrentam, a pesca de mapara, o fazer do matapi, a roça, a farinha, assim, construir uma escola é um gesto exemplar do trabalho social.

Um sonho: Uma escola que ensinasse a vida e todas as ciências do viver. Um todo alfabeto, um início, o soletrado das águas de um rio. Vieram, então os braços de muitas pessoas para afirmar esse sonho verdade, de todos os cantos das águas surgiram pessoas dispostas a ajudar a construir esse tempo” (LEITE, 2013:p.53)

O segundo nasce da imagem do lugar elevado acima das águas, no limiar de um trapiche sinal da cultura nas margens. O elevar-se, educar-se, aprender, é um dos elementos sugeridos pelo termo latino *ecole-* lugar do pensamento e da reflexão- possibilidade de rompimento com a percepção do “campo” como lugar do atraso. A possibilidade do conhecimento das palavras e do seu conseqüente uso, é a marca da escola como processo histórico consciente e fundamento da liberdade.

Dona Constança nos alfabetizou em dois anos. Com o seu trabalho e as luzes que semeou em nossos olhos alinhavou as nossas vidas. Alguém improvisou um quadro-negro, à guisa de lousa, com uma tinta escura na massa polida do barro na parede. Quando os olhos se iluminaram estava pronto o destino: uma sala de aula. Um lugar para se conquistar uma liberdade. Idem

O ato da reflexão aponta para a tarefa de reconhecer um “estar junto” no diálogo entre o local e o global, entre natureza e a cultura. Os fragmentos temáticos presentes em Girândolas dizem muito da “leitura” como prática de conquista de uma liberdade. O livro que Tobias ganhou da professora D. Constança, o “Marajó” de Dalcídio Jurandir, levava-lhe a ler as boas histórias, descobrir outros mundos, reconhecer seu próprio mundo, como um lugar diferente do que estava acostumado a olhar. Por fim o elemento onírico representado nas bolhas que saem das cabeças das pessoas e que estão ao redor da escola, acaba sendo uma projeção de todas as possibilidades trazidas com a imagem utópica, um anseio e uma ideia: “um espaço para nossa voz, um taipamento feito por todas as mãos. Um além de uma casa, a nossa escola, um inaugurar de uma nova história” (LEITE 2013:69).

4- Narradores da maré: Travessias de um reconhecimento

Em viagem de realização do tempo-comunidade da Turma de licenciatura em Educação do Campo 2014/UFGA- Abaetetuba, na Escola São João Batista, anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Teixeira, localizada no rio Campopema no Barracão de São Benedito, exatamente no dia 22 de fevereiro de 2016, pude observar o quanto a escola do campo se faz carente de estrutura e pessoal, capaz de propiciar um ensino mais inclusivo e diferenciado. Desde o encontro com os alunos na feira da cidade de Abaetetuba ao deslocamento do barco a ilha do Campopema, que se deu por volta das 08:30 da manhã pude me colocar na condição de travessia a que muitos ribeirinhos se submetem todos os dias no afã das mais diversas atividades, (educativas, comerciais, etc), neste percurso não poderiam passar despercebido o emaranhado das águas e as gentes paisagem naturais que pelo olhar desprezioso cambem toda uma estética.

Entre o rio e a margem de onde atracamos a vista do trapiche, o barracão da comunidade e a igreja, fiquei pensando no tema de nossa pesquisa²⁷ e de como iria coordenar os trabalhos. Logo após a divisão de tarefas nos grupos preestabelecidos e orientados no tempo-universidade passamos a observar os desafios da educação nas ilhas. No intervalo pro almoço me debrucei num diálogo com uma discente do curso moradora do referido rio, que lembra “a dificuldade que teve em concluir o ensino fundamental e médio, quando precisava ir a cidade diariamente de canoa, passava necessidades.

A tarde nos deslocamos para a escola que possuía a estrutura de um barracão²⁸ e exibia instalações precárias de funcionamento, além de carência de suportes pedagógicos e de pessoal de apoio, fatos que somavam-se ao calor, barulho, baixa luminosidade. Ora, a permanência do professor na escola era um ato de resistência, ou seja, ficava a sua própria sorte, o que parecia contingenciar uma ação pedagógica eficaz. Vejamos os relatórios de pesquisa das alunas Marinete Paixão e Maria Monteiro:

É importante destacarmos que a estrutura da escola é bastante precária causando desconforto tanto para os professores quanto para os alunos influenciando bastante no ensino aprendizagem, os alunos estudam num barracão e as sala de aula são divididas em compensados, o calor e o barulho são alguns dos fatores bem relevantes que acabam dificultando o entendimento do aluno.

O capítulo VII do livro traz a imagem da escola nas ilhas, que construída com o trabalho das mãos dos moradores e mantida a despeito das adversidades, permite os laços sociais: “Todas as gentes que moravam ao longo das sete comunidades, ajudaram no trabalho de levantar a escola no meio de nossas águas” (LEITE 2013). Neste misto de dor e esperança torna-se público um problema quase sempre em devir, educar! Ora, não é fato novo que os moradores das ilhas e estrada valorizam a presença de um professor, de uma escola, por mais humilde que seja.

²⁷ O tema gerador do tempo comunidade na visita foi definido em: “Escola do Campo, Ensino Médio e Interdisciplinaridade”, com o objetivo de focalizar níveis de ensino e práticas pedagógicas.

²⁸ A referida escola é um anexo da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Pedro Teixeira-sede do Município de Abaetetuba.

Isto fica expresso na fala da discente do curso que parece lembrar pela passagem do livro esta cena: “Quando li o livro lembrei-me quando estudava e não tinha escola, estudávamos no barracão da comunidade onde as salas eram divididas por folhas de compensado. Quando houve o boato de que ali na nossa localidade iria ser construída uma escola, toda comunidade ficou contente e se reuniram para ajudar na construção”. Outro aspecto narrado no livro e que encontra seus ecos nas falas dos alunos, diz respeito a presença do professor, como: “Dona Constança que na comunidade marcou os percursos dos alunos de um rio”, estes mediam seus encontros sobre a presença cuidadosa dela, que, por sua vez, apontou o relato de uma aluna do Murutinga: “Mas quando se tem a graça de ter uma professora como D. Constança que valorize o que você é e o que você tem, conhecimentos, saberes, você passa a se valorizar também”.

A educação para estes alunos se faz importante, porque compreendem suas expectativas em relação a continuidade dos estudos e a despeito das grandes dificuldades no ensino básico, o sonho desses alunos terem chegado a uma universidade concretiza-se de forma a colocar novamente novos desafios na busca de formação, qualificação, e sobretudo, de um olhar mais cuidadoso e reflexivo sobre si mesmo e sua cultura. Tal como o indicado nas diretrizes operacionais para a Educação do Campo²⁹.

A identidade da escola do campo é definida pelas questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções por estas questões a qualidade de vida coletiva no país (MEC,2002,P.37).

A Educação do campo que nos seus níveis (Básico e Superior), somente nas últimas décadas tem alcançado o patamar de políticas públicas com expressões locais na interiorização da Universidade e Sistemas Modulares de Ensino e a atuação dos movimentos sociais no histórico direito a uma educação do campo. O campo não se restringe ao espaço de produção de alimentos para a cidade, mas um lugar de vida cultural cuja totalidade cria

²⁹ MEC Resolução CNE/CNB, n 1. **Diretrizes operacionais para a educação básica para as escolas do Campo**, Brasília, Distrito Federal, 2002.

uma simbiose que regula a diversidade socioambiental nas comunidades da Amazônia- a produzir suas artes de fazer e todo um conjunto significativo de signos que desafiam o pensamento complexo a recolocar a questão do local-global pelo olhar em perspectiva das margens ribeirinhas.

5- Conclusão:

O objetivo deste estudo foi intermediar um diálogo entre literatura e educação. Cabe ressaltar que a escola do campo nas margens ribeirinhas do baixo Tocantins tem suscitado um reconhecido debate nos movimentos sociais de onde tiveram origem e hoje na universidade por onde passa a ser problematizada, vivenciada e amadurecida. Demonstramos que a escola do campo se faz presente nos temas levantados no livro *Girândolas* do escritor Daniel Leite, tanto que o autor dedica uma parte significativa de três capítulos no afã de perceber um tema sociológico em meio ao pedagógico e estético em meio ao ético. Quando passamos a escutar os alunos de licenciatura em educação do campo e as imagens de Maciste se revelavam na fronteira de tudo que sabemos e não sabemos sobre o ensino no campo, passamos a ver a escola na dupla dimensão: dor e esperança. As narrativas alcançam estes fatos e para além deles mergulham nos encantos e desencantos da região, e uma vez mais, somos convidados a como Dalcídio Jurandir, olhar para os Campos de Cachoeira, de onde ilhas e rios ditam as lições das margens- vazantes e enchentes- prelúdios de uma vida ribeirinha.

6- Referencias:

ABREU, Waldir; OLIVEIRA, Damião; SILVA, Érbio (org). **Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**, Belém, UFPA, 2013.

BENJAMIN, W. **O narrador. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Arte, Técnica, Magia e Política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEC Resolução CNE/CNB, n 1. **Diretrizes operacionais para a educação básica para as escolas do Campo**, Brasília, Distrito Federal, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DURAND, G. **O imaginário**: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: [s. n.] 1998.

RICOEUR, Paul. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RODRIGUES, Neuza. **O Artesão de Sonhos**. In **Contistas da Amazônia: IX Concurso de contos da Região Norte**. Belém: Editora Universitária, 2002.

LOUREIRO, João de Jesus; OLIVEIRA, Jarbas. **Da Cor do Norte**. Brinquedos de Miriti. Fortaleza: Lumiar, 2012. **Água da Fonte**. São Paulo: escrituras, 2008.

LOBATO, Nazaré. **Kamaig: a linguagem dos rios**. Belém: IOE, 1996.

LEITE, Daniel. **Girândolas**. Belém, 2ª Edição: tempo Editora, 2013.

MORAES, Lu. **O menino que esticava o horizonte**. São Paulo: Livronovo, 2011.

TOCANTINS. Leandro. **O rio comanda a vida**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1983.

SOUZA, Marcio. **Literatura Amazônica ou Literatura na Amzônia?** Revista Sentidos da Cultura - Belém/Pará. V.1. N. 1. Jul-dez/2014.

JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Belém: UFPA, 2008.

GOMES, J. **Cidade da Arte**: Uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. UFPA-Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Tese de Doutorado, 2013.

ROSA, Guimarães. **Grandes Sertões: Veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

MORAES, Lu. **O menino que esticava o horizonte**. São Paulo: Livronovo, 2011.

TOLSTÓI, Liev. **De quanta terra precisa um homem?** Com das letras, S. Paulo, 2009.

WILLIAMS, R. **Campo e Cidade: Na história e na literatura**. São Paulo, C. letras, 2011.

SIMÕES, Socorro; GOLDER, Christopher. **Abaetetuba Conta**. Belém: CEJUP; 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tania (org). **Cartografias de Saberes: representações sobre cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém, EDUEPA, 2007.

BATUQUE, ARTE E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO DOS BOIS.

Clícia Tatiana Alberto **COELHO**¹
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
cliciacoelho@gmail.com

Raimundo Erundino Santos **DINIZ**²
Universidade Federal do Amapá- UNIFAP
derundinosantos@yahoo.com.br.

Resumo: Este artigo revela diferentes sentidos educacionais da manifestação sociocultural anunciada como Batuque existente na comunidade quilombola São Pedro dos Bois, localizada no Estado do Amapá/BR 156, a 75 km de distância da capital, Macapá. Entrelaça saberes das linguagens artísticas e suas visualidades, corporeidades e simbologias inerentes a essa manifestação, compreendidos como discursos de firmamento da cultura quilombola no cotidiano escolar da comunidade. A metodologia utilizada anuncia-se interdisciplinar por possibilitar diálogos entre História, Artes e Educação, utilizando-se de diferentes abordagens e técnicas de pesquisas mediadas por narrativas (orais e imagéticas) e outros documentos levantados em pesquisa de campo.

Palavras-chaves: Batuque; Educação; Visualidades; Quilombola.

Abstract: This article reveals different educational meanings of sociocultural event announced as “Batuque” existing in quilombola community of São Pedro dos Bois, located in the State of Amapá / BR 156, 75 km away from the capital Macapá. Interweaves knowledge of artistic languages and their visualities, corporeity and symbology inherent in this event, understood as firmament speeches of quilombola culture in the school community's routine. The methodology used is announced by enabling interdisciplinary dialogues between History, Arts and Education, using different approaches and research techniques mediated by narratives (oral and imagetic) and other documents collected in the field of research.

Key words: Batuque; Education; Visualities; Quilombola community

¹ Mestre em Artes Visuais (UFPB). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Saberes da Amazônia Amapaense (GEPIESA/UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/UFPB)..

² Historiador. Doutorando em Ciências Socioambientais (NAEA/UFPA). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (NAEA/UFPA). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Saberes da Amazônia Amapaense (GEPIESA/UNIFAP). Pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia – PNCSA.

Introdução

As reflexões apresentadas no artigo surgiram da necessidade de analisar como a manifestação cultural do Batuque se evidencia na prática escolar e extraescolar da comunidade quilombola São Pedro dos Bois, localizada no Estado do Amapá/BR 156. Pois investigar como essa prática social se desenvolveu, considerando o seu legado histórico e cultural, material e imaterial, herdado de seus ancestrais africanos e afro-amapaenses nos ajuda a compreender continuidades e descontinuidades desse fazer na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, tendo como geração de dados à realização de entrevistas, observações de campo e análise documental triangulados com abordagens teóricas que discutem sobre arte, educação, história, cultura e sociedade.

A pesquisa aborda aspectos históricos e os relaciona com as práticas sociais ocorridas dentro e fora do ambiente educativo formal, instaurados a partir de saberes das linguagens artísticas e suas visualidades, corporidades e simbologias intrínsecas a essa manifestação, concebidos como discursos afirmativos da cultura quilombola no cotidiano da comunidade.

Comunidade São Pedro dos Bois: territorialidade, tradição e resistência negra.

A comunidade quilombola São Pedro dos Bois pertencente ao município de Macapá, Estado do Amapá e tem como principal via de acesso as BR 210 e BR 156, com entrada no quilometro 50, seguindo por mais 25 km no ramal de estrada de chão, conferindo-lhe 75 km de distância da capital. São Pedro dos Bois registra nos documentos cartoriais o ano de 1893 o ano de fundação do povoado, vizinho a outras comunidades quilombolas, com maior proximidade à comunidade quilombola do Ambé separadas apenas por um rio, conhecido como “Igarapé do Inferno”.

As compreensões sobre comunidades quilombolas contemporâneas³ referem terras tradicionalmente ocupadas e reconhecidas na Constituição de 1988 como de

³ Almeida (2008, p.48) assinala que: Em 1988 o conceito de ‘terras tradicionalmente ocupadas’, vitorioso nos debates da Constituinte, tem ampliado seu significado, coadunando-o com os aspectos situacionais, que caracterizam hoje o advento de identidades coletivas. Este se tornou um preceito jurídico marcante para a legitimação de territorialidades específicas etnicamente construídas.

propriedades definitivas que devem ser tituladas pelo Estado como pertencentes aos quilombolas, conforme decreto 4887/03. Este decreto prevê ao Estado a responsabilidade direta na identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescente das comunidades de quilombos. Visando intervenções governamentais mais aceleradas e ágeis para garantir os direitos de propriedades coletivas quilombolas; anseio que tem encontrado muitos entraves no Estado do Amapá, sendo de igual modo, o reflexo de todo o território nacional.

São Pedro dos Bois, assim como outras comunidades tradicionais, tem enfrentado enormes obstáculos para garantir a titulação definitiva do seu território e sofre ameaça em relação à manutenção do seu patrimônio natural, sobretudo, as áreas de uso comum⁴, voltadas ao extrativismo, a pesca, a pequena agricultura e ao pastoreio. Da mesma forma, encontra enormes desafios para recuperar e preservar seus patrimônios de ordem material e imaterial.

Para o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), patrimônio material define-se como um conjunto de bens culturais de natureza arqueológica, paisagística e etnográfica; histórica; artefato das belas artes e/ou das artes aplicadas. E o patrimônio imaterial constitui-se de "saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam" (Castro, 2008, p.12). Neste interim, justifica-se a magnitude do Batuque como instrumento de luta e valorização da cultura imaterial quilombola, instrumentalizada no fazer escolar.

Em entrevista⁵, João Batista Barbosa Fortunato, conhecido como "Paredão", presidente da comunidade no período vigente ao início do processo de registro da Associação quilombola, informou ter sido declarante da Associação de Agricultores de São Pedro dos Bois e que assinou a solicitação que deu início aos procedimentos para a

⁴ O território compartilhado coletivamente entre as famílias quilombolas em São Pedro dos Bois garante a reprodução social com atividades de pesca, criação de pequenos gados, caça de pacas, tatus, veados, antas, jabuti, dentre outros animais, como também extrativismo de palhas, ouriços, cascas e madeiras. As casas de farinha individuais e coletivas para fabricação de uso comunitário referendam modalidades de saber, fazer, ser e criar singulares e práticas de apropriações coletivas e comuns das propriedades da natureza em território de uso comunitário.

⁵ Entrevistas de campo semi estruturada realizadas com João Batista Barbosa Fortunato e Anny Picanço Barbosa em Setembro de 2015.

titulação junto à Fundação Cultural Palmares, entidade responsável pelo certame, com publicação do Diário Oficial da União registrada no dia 04 de março de 2004. Sendo que, a emissão do termo de Certificação da comunidade quilombola São Pedro dos Bois só ocorreu em 20 de março de 2006 e até o presente momento aguardam o fechamento do processo com a entrega do documento de titulação. A certificação da comunidade Quilombola São Pedro dos Bois veio acompanhada, ainda no final de 2005, de projetos vinculados ao Programa Brasil Quilombola⁶, como políticas públicas específicas para atender as necessidades das famílias do lugar. Com essas ações pretende-se titular uma área aproximada de nove quilômetros entre os extremos norte/sul com previsão de aproximadamente trinta e cinco famílias beneficiadas.

São Pedro dos Bois está entre as comunidades quilombolas mapeadas pelo projeto “Comunidades Duráveis”⁷, expressão que indica referências históricas de ocupações quilombolas dos territórios às margens dos rios Matapi e Pedreira. São importantes rios para a compreensão dos processos de ocupações de várias áreas relativas à própria história do Estado do Amapá. As histórias de formações de comunidades quilombolas remontam experiências e vivências em circuitos de rios, igarapés, lagos e portos como cenários de trocas comerciais, confabulações, fontes de alimentos, resistências, rotas de fugas, recuperados nas narrativas dos mais idosos.

Conforme Oliveira (2012) o processo de formação histórica do povoado São Pedro dos Bois alude ao encontro de duas mulheres que passaram a ser consideradas matriarcas da comunidade: Gregória, negra vinda da África na condição de escrava e fugitiva da Fortaleza de São José de Macapá, e, Ana Mininea Barriga, uma portuguesa, fazendeira, proprietária de terras e cabeças de bois na região e em outra região próxima conhecida como Mangaba.

⁶ A comunidade de São Pedro dos Bois vem se destacando por sua luta, para requerer seus direitos, um exemplo é a viabilização de projetos como o “Minha casa, minha vida” do Governo Federal, através destes projetos também esta sendo construído um prédio novo para a escola. Em relação ao programa de moradia do Governo Federal, a comunidade foi a primeira na região norte e a segunda no Brasil a ser contemplada com as moradias. Registra Lorena Souza em atividade de campo.

⁷ Este projeto objetivava elaborar relatórios antropológicos de caracterização histórica, econômica, ambiental e sócio cultural da comunidade São Pedro dos Bois organizado pela antropóloga Maria do Socorro dos Santos Oliveira através da parceria com a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) / Agência de Desenvolvimento do Amapá (ADAP). Elaborado em 2012 vinculou-se ao projeto “Comunidades Duráveis” com objetivo de incentivar o processo de regularização fundiária de seis comunidades quilombolas do Amapá como peça anexada a documentação do processo de titulação com vias aos processos de organizações territoriais das comunidades quilombolas do Estado.

Ana Barriga, conhecida como “Anica Barriga”, teria se aproximado de Gregória para organizar o povoado e conciliar a criação de bois que também já era praticada pelas famílias de negros e negras que ocupavam aquelas terras. Esses dados são reforçados pelo relatório técnico antropológico do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) elaborado em 2005, construído a partir das narrativas coletadas na comunidade, levando a inferir que o encontro dessas mulheres conflui com um conjunto de elementos característicos da história do Amapá, da história da escravidão negra no Amapá, da história dos processos de domínios e organização territorial por grupos de negros e negras, por outras interfaces das relações escravistas na região norte do Brasil.

A partir do exposto, são encontradas pistas importantes das modalidades de ocupações econômicas e formações sócio culturais de povoados, vilas, lugares e distritos com ações diretas de negros e negras nas condições de escravos, aquilombados, mocambeiros e/ou libertos(as). Entre os aspectos salientes pode-se considerar a importância das relações de gêneros onde as mulheres sobressaem na condição de matriarcas reforçando a necessidade em recontar parte da história da Amazônia a partir da atuação feminina em diferentes perspectivas. A história de São Pedro dos Bois informa correlações no jogo de interesses⁸, entre a fazendeira Ana Barriga e a escrava foragida Gregória, pelas terras e criações existentes na região em uma temporalidade histórica ainda muito marcada pelo patriarcalismo, patrimonialismo e diferenciação racial.

Pode-se então considerar que a adoção de nomes de “Santos”⁹ para representar povoados e depois comunidades quilombolas na Amazônia ou mesmo o recebimento de imagens para serem veneradas em unidades domésticas, barracões e depois em igrejas construídas a partir da fé e trabalho das famílias nem sempre tiveram como mediadores membros oficiais da igreja católica ou a ela correlata. Nas histórias de quilombos encontram-se histórias de propagações do catolicismo conforme anseios, estratégias e

⁸ Outro elemento indicativo refere ao fato de que nem sempre senhores e escravos ou senhoras e escravas ocuparam posições opostas alimentadas por tensões, disputas e conflitos. Muitos mocambos e quilombos na Amazônia surgiram de situações sociais de convergências, negociações, conciliações, doações e mesmo alianças devido aos diferentes níveis de articulações, mobilizações e conquistas de autonomias por parte de escravos, libertos e libertinos junto a senhores de engenhos, fazendeiros e autoridades públicas e religiosas.

⁹ De outro lado, os ritos e práticas religiosas trazidas por ambas às matriarcas sinalizam mais uma faceta a pretensa preponderância do catolicismo divulgado como referência de evangelização diretamente atrelado ao projeto de colonização. A Preparação das festividades de “Santos” demonstram que na Amazônia a história do catolicismo não pode ser compreendida apenas pelas missões religiosas, constituições de igrejas, paróquias e prelazias, ou mesmo, por relações de tutelas ligadas a relações de obediências as realizações de ritos ministrados por parte do clero secular ou regular.

interesses característicos de cada temporalidade e situações sociais específicas elaboradas no interior das crenças quilombolas.

Em São Pedro dos Bois a atuação Ana Barriga fez surgir à festividade de São Pedro dos Bois sugerindo o nome do povoado e o padroeiro a ser adotado. De outra forma, Gregória manifestava em seus antecedentes o culto a São Raimundo como referência as comemorações festivas do povoado. Na memória dos mais idosos existem indefinições sobre as preferências, alguns consideram que a inclusão de “bois” a festividade de São Pedro serviu apenas para aludir à imagem da fazendeira, outros preferem manter a tradição à festividade de São Raimundo como principal evento. Em ambas as festividades o Batuque encontra-se de forma transversal simbolizando momento importante das ritualísticas que compõem as práticas festivas e crenças.

Batuque e Marabaixo: ancianidade africana

A história e memória da comunidade quilombola São Pedro dos Bois deve ser compreendida a partir de um conjunto de relações sociais, econômicas, culturais e religiosas à medida que as narrativas e os documentos apontam para práticas de cultivos, criações, cultos, ritos e mitos singulares. A memória histórica manifestada por parte dos quilombolas dessa comunidade recupera e insinua a elaboração de códigos de linguagens específicos pautados nas maneiras de dançar, interagir, falar, saber e viver que povoam as memórias de distintas gerações reveladas por visualidades em manifestações como o Batuque – fortemente apropriado como cultura comunitária ligada a identidade quilombola ancestral.

Quando falamos de visualidades nos reportamos, principalmente, às ideias exploradas por Martins (2009) referindo-se a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens com origem na experiência visual; e, Nascimento (2011), que servindo-se dos enunciados foucaultianos, entende visualidades como interpretações visuais construídas historicamente pelos sujeitos em diferentes épocas. Que podem ser percebidas como regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver, pensar, dizer e fazer de determinada maneira e não de outra. Na compreensão que o batuque praticado na comunidade São Pedro dos Bois, também, é um processo histórico de experiências e interpretações visuais que se reconstróem na contemporaneidade a partir de seu legado.

Entre as práticas culturais encontradas dentre os quilombolas em São Pedro dos Bois estão às festividades de “Santos” o Marabaixo¹⁰ e o Batuque com maior ênfase, ambas as atividades reproduzem-se elementos singulares da cultura afro-brasileira e “afro-indígena” (descendência africana e indígena) do Amapá. Estas práticas e rituais são encontradas também em vários registros da história do Grão Pará (segunda metade do século XIX) em temporalidades distintas e responsáveis por continuidades e permanências de tradições na Amazônia contemporânea nos Estados do Amazonas, Pará e Maranhão com versões e linguagens diferenciadas.

Salles (2003) em “O vocabulário Crioulo” apresenta uma larga descrição sobre a história do Batuque e seus possíveis desdobramentos em diversos rituais africanos e afro-indígenas. Demonstra que a dança e o uso do tambor ou de vários tambores sempre esteve ligado aos folguedos e folias de negros escravos libertos e mestiços. O autor faz referência aos registros de Spix e Martius (1820) quando se reportam ao batuque como manifestações de lasciva e prazerosa dança características dos negros. Da mesma forma, assinala que existem registros no Maranhão, catalogado pelo Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres, falando das reuniões de negros em danças, batuques e cantorias que se ouviam a longas distâncias. Também apresenta uma compilação de registros relativos à prática do batuque na Amazônia e aponta os escritos de Tó Texeira (músico negro) como registros cultivadores do batuque em “arraiais” (festejos em ruas públicas) pelos anos de 1900 e 1915 no Pará. Ele cita outras obras, músicas, contos e poesias como “Um samba a luz do sol” de Juvenal Lavares (1895), que descreve o batuque no baixo Tocantins e em “A mata submersa” de Peregrino Junior (1960) que registra no Baixo Amazonas, negros envolvidos com danças, sapateados, umbigadas, rebolados e gingados sob o som do batuque.

Na mesma obra o autor aponta outra variação do batuque tomando como referência às determinações do Código de Posturas municipais de Belém/PA no contexto da economia da Borracha, em 1880, no qual se proibia fazer batuque ou samba. Atrou-se o batuque a atividade de “casas de samba” e “terreiros” confundindo-se com práticas

¹⁰ É uma tradição afro-amapaense festivo/religiosa que reúne ciclos geracionais em um período do ano denominado de Ciclo do Marabaixo, realizados após a Quaresma e Semana Santa dentro da religião católica (VIDEIRA, 2009). Sobre o Marabaixo, Silva (2014) sustenta as ponderações do pesquisador Nunes Pereira ao destacar a dança praticada por mestiços e negros em geografia bem definida para o Estado do Amapá. Mazagão Velho, bairro do Laginho e antigo quilombo do Curiaú teriam sido os pontos de encontro desta manifestação cultural de origem malê ou sudanesa.

curativas, pajelanças, benzedeadas e xamãs afro-indígenas, ao que registra José Veríssimo para os anos de 1878. Em linhas gerais, o autor confere ser mais lucido considerar o batuque como expressões culturais de danças e percussões acompanhados de cantorias coletivas em espaços públicos e quanto à nomenclatura, o termo teria derivação do termo africano “bater”, talvez “batchuque” ou “baçuque”, com possibilidade de ser originário do Congo ou Angola.

Outra obra importante é “Batuque”, de Bruno de Menezes que apresenta compilação de poesias e cantos que refazem laços entre Brasil e África, demonstra aproximação entre as práticas culturais e as singularidades do Batuque praticado no Estado do Amapá, dando foco, a comunidade quilombola São Pedro dos Bois. No prefácio da obra, Josse Fares e Paulo Nunes (2005) apresentam interessante digressão sobre os sentidos da obra e anunciam ver a poesia se transformar em punhais que se erguem para gritar denúncias e indignações. Na poesia “Batuque” o autor ressalva: “mãe preta deu sangue branco a muito sinhô moço” (MENEZES, 2005, p.20), e mais a frente revela a corporeidade manifestada na encenação da dança ao dizer: “[e] rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba, a onda que afunda na cadência sensual. O Batuque rebate rufando banzeiros, as carnes retremem na dança carnal” (*Ibid.*). O envolvimento entre corpo, percussão e ritmo são características do Batuque e do Marabaixo sempre acompanhados de cantorias e ruídos dos tambores, símbolo da percussão negra em Macapá.

O Batuque em Macapá, segundo Silva (2014), tem tradição na zona rural nas comunidades quilombolas de Curiaú, Ilha Redonda, Igarapé do Lago, Mazagão, São Pedro dos Bois entre outras. O autor faz referência à revista “Tambores no meio do mundo: O rufar da cidadania” organizada pela Secretaria Especial de Políticas para Afrodescendentes – SEAFRO/AP, para sustentar que o “batuque” tem suas origens no Amapá desde o século XVIII, contexto do processo de ocupação da Vila de São José (Macapá) e Mazagão. Para ocupar a região foram trazidos negros na condição de escravos da África, Pará e Maranhão e nessas terras introduziram a “cultura do tambor”. Para o autor, o batuque em Macapá foi organizado pelos escravos com objetivo de comemorar as parcerias e a união dos seus pares por meio da dança e de reuniões alegres. Portanto, diferentemente do Marabaixo, o Batuque não reproduziria sofrimento e delações do tempo da escravidão e sim o arrefecimento da cultura africana e afro-brasileira nas terras

do Amapá como símbolo de pertença e continuidade de tradições ancestrais marcadas por momentos de cortejos e comemorações.

É importante frisar as semelhanças e as diferenças que tornam o Batuque e o Marabaixo manifestações singulares apesar das continuidades e atravessamentos de características existentes entre elas. Outra peculiaridade é a denominação dada aos cantos e versos entoados. No marabaixo eles são chamados de "ladrões" e no batuque de "bandaias" ou "cantiga de batuque" (VIDEIRA, 2013). A autora também ressalta que essas manifestações possuem traços que se assemelham a tradição Bantu (grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsaariana).

Essas singularidades também são anunciadas na fala do senhor "Paredão", membro da comunidade quilombola São Pedro dos Bois, ao informar que o Batuque é uma dança alegre que em seus versos cantam o cotidiano da comunidade. Destacou ainda, que os mais antigos relatam que o Batuque era um misto de danças e músicas executadas em épocas de boas colheitas para patrões e escravos. E é nessa perspectiva cultural que entra o trabalho da escola da comunidade, resgatando a festividade da manifestação.

Videira (2013), em seu Livro "Batuques, folias e ladainhas, a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação" organiza de certa maneira, uma arqueologia das simbologias do quilombo remanescente mais conhecido do Amapá, o Curiaú. Apresenta suas territorialidades marcadas pelo corpo, pelo tempo e perspectivas contemporâneas fortemente demarcadas pela necessidade da preservação dos seus bens naturais, materiais e imateriais. A autora amplia a discussão para a área da educação apontando-a como um importante meio de resgate e preservação das ancestralidades afro-brasileiras. Assim como apontam as perspectivas do fazer escolar na comunidade São Pedro dos Bois, localizada a cerca de uma hora de distância do Curiaú, proximidade reforçada pelo parentesco existente entre muitas famílias nas duas localidades.

Educação e arte: Batuque na escola

Na antiga casa da matriarca Gregória reuniam-se os filhos da comunidade para ter acesso às primeiras letras (alfabetização), com o passar do tempo e maior complexidade da organização comunitária, já pelos anos de 1940, sentiu-se a necessidade de um prédio com fins específicos para a formação escolar. Somente em 1965 sob o governo do então coronel Janary Gentil Nunes iniciou-se a construção do prédio escolar que após conclusão

homenageou o primeiro professor da comunidade: “Texeira de Freitas”, oficializando-se na década de 1980, como “Escola Estadual Teixeira de Freitas”, como informa a documentação fornecida por Anny Picanço Barbosa, se auto identifica quilombola e está secretária da escola.

Em entrevista, Anny Barbosa relatou aspectos do fazer escolar e informou que em São Pedro dos Bois: “[...] as atividades pedagógicas primam pela união, trabalho em equipes, onde não há um gestor que manda e outros obedecem, mas sim, todos trabalham em conjunto em prol da comunidade”. Os serviços na escola são realizados por funcionários moradores próximos ou descendentes do próprio quilombo. Assim, escola e comunidade atuam juntas, em tudo o que for necessário. A educadora também referiu-se a estrutura física e pessoal ao informar que lá trabalham cerca e 30 funcionários, onde 90% são da própria comunidade, assim como a diretora, os(as) docentes e a própria secretária. A escola em seu projeto original possuía duas salas de aula, porém, em virtude do aumento da demanda de discentes estas salas foram transformadas em cinco onde os antigos alojamentos dos professores passaram a ser utilizados como salas de aula.

Atualmente a escola funciona com cinco salas, quatro regulares e uma de ensino especial, além de dois corredores, cozinha, depósito interno e externo, sala de leitura compartilhada com o espaço da secretaria, laboratório de informática, diretoria, um banheiro adaptado e três banheiros regulares. A comunidade escolar conta com turmas de ensino fundamental I e II, em dois turnos (matutino e vespertino), com uma sala específica para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Pela manhã funciona o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e pela tarde, o ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano), essas turmas utilizam materiais didáticos adquiridos com recursos Federais e Estaduais. Os recursos para compra de merenda são específicos para a região quilombola, pois o cardápio é diferenciado.

Entre os projetos pedagógicos realizados pela escola, o mais importante é o “Projeto Batuque” (figura 1), manifestação artística marcante da cultura local, sendo estudada e colocada em prática, especialmente, pelos(as) discentes com vias a recuperar e reavivar entre os jovens o respeito pela tradição do seu povo. Com o projeto, conhecem, escrevem, aprendem, visualizam e produzem, criam e recriam, atualizando ladainhas, utilizadas como bandaias para as rodas de Batuque. Nas elaborações das ladainhas

problematizam temas como: racismo e religião¹¹ no intuito de reconhecer e valorizar essa cultura por meio de processos educativos.



Figura 1 – Realização do Projeto Batuque: apresentação de música e dança em novembro de 2014.
Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

Como partícipe do fazer educacional, Anny Barbosa informou: “[...] a educação tem como papel social, a formação e sistematização de seus conhecimentos, incluindo valores e sua cultura”. Amplia: “fazer entendê-lo como quilombola, precisa aproximar educação e cultura”. E conclui falando sobre as perspectivas para o futuro: “[...] é de que os filhos da escola possam crescer, adquirir conhecimento, se formar e voltar para a comunidade, ajudando no progresso das futuras gerações, não importando a sua formação”. Ao que parece a escola sistematiza e atualiza o conhecimento empírico que alunos e alunas vivenciam no cotidiano da comunidade e nas manifestações artísticas/religiosas que fazem o calendário escolar e o calendário da comunidade.

O Projeto Pedagógico Batuque que acontece na escola anualmente entre os meses de outubro e novembro apresenta em seu objetivo geral registrado no documento oficial: “fomentar a valorização da produção popular como um patrimônio cultural da história do povo da comunidade São Pedro dos Bois”, anuncia-se como interdisciplinar por envolver diferentes docentes/disciplinas, atinentes ao currículo escolar. Apresenta-se a

¹¹ Estas informações conferem parte do relatório de pesquisa elaborado por Adrian Kethen P. Barbosa, discente do curso de História da Universidade Federal do Amapá em atendimento as atividades preliminares do projeto de iniciação científica “Mapeamento social, diversidade e territorialidades no Estado do Amapá” ainda em processo de registro, sob a coordenação do prof. Me. Raimundo Diniz.

compreensão de que constitui a maior expressão da cultura de São Pedro dos Bois, responsável pela identidade artística, histórica e cultural, por isso, merece ser preservado. Justifica-se por cultivar a integração entre conhecimentos da educação escolar e saberes, indivíduos e comunidade, com perspectiva voltada para a educação popular como ampara Paulo Freire.

Em sua organização metodológica o Projeto Batuque em documento prescreve relações multisseriadas congregando discentes do primeiro ao quinto ano e outro bloco, do quinto ao nono ano, reunindo docentes em três etapas: Fase teórica (pesquisa bibliográfica e etnográfica); Fase prática (oficinas, pesquisas de campo e produções artísticas); e, Fase final (culminância dos trabalhos). Durante as fases, alguns trabalhos são realizados com o apoio de instituições não governamentais e profissionais do Programa Educacional Mais Educação¹². As vestimentas, os instrumentos, algumas letras de músicas e a ornamentação da escola, são elaboradas, preferencialmente, pelos discentes e docentes com materiais apropriados da região e a outra parte é comprada com recurso previsto no orçamento da escola. A última fase é a avaliação do projeto feita com a participação de toda a comunidade escolar.

A maquete (figura 2), confeccionada artesanalmente, exposta no espaço escolar, reproduz características singulares do Batuque ao sugerir movimentos de roda, usos de instrumentos e vestimentas cuidadosamente confeccionadas, reforçando visualidades, corporeidades e manifestações étnicas, características de grupos quilombolas. A diversidade de cores e a formação de um grupo referendam aspectos da cultura negra comunitária facilmente encontrada entre os quilombolas de São Pedro dos Bois. A materialização das compreensões sobre o Batuque dadas por meio da maquete sintetiza o conjunto de aprendizagens, trocas, reproduções e representações sociais manifestadas no fazer escolar e no cotidiano da comunidade. Pois os processos de subjetivações que envolvem a relação entre a escola e a comunidade potencializam-se e expandem-se para fora dos "muros" da instituição propagando-se e constituindo-se de outros sentidos que depois voltam e adentram novamente na escola em um constante devir.

¹² Programa Federal que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010).



Figura 2 - Maquete reproduzindo o “Batuque” em São Pedro dos Bois – Artefato usado como decoração do espaço escolar. Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

As etapas de elaborações do Projeto Batuque são acompanhadas por diversas estratégias de apropriações das riquezas socioculturais e ambientais inerentes à comunidade, traduzidas no desenrolar do processo de culminância através da apresentação do casal cultural, venda de comidas típicas, declamações de versos, elaborações de letras de músicas, criações de ritmos, percussões e danças devidamente ensaiadas. As elaborações conferem momentos de sociabilidades, interações sociais, companheirismos e laços de solidariedades, como também atenuações de situações de conflitos mediadas por decisões coletivas.

Estes momentos de sociabilidades que transbordam o espaço da sala de aula e promove a interação com a comunidade (figura 3) prescreve valorização de outros sujeitos entre quais os idosos são incluídos pela importância da memória viva para a preservação da cultura. Os conteúdos trabalhados são apropriados e os temas referendam situações sociais encontradas no desenrolar das narrativas, nas visualidades do fazer escolar, da vida comunitária, do modo de vida singular em reciprocidade e diálogo com a natureza viva, dançada, cantada, partícipe do processo de formação educacional.



Figura 3 – Integração entre escola e comunidade no Projeto Batuque. Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

Os mais idosos participam do processo quando reproduzem comportamentos e narrativas com vias a recuperar da história da cultura local, comunitária e familiar. Tais condições refletem ajudando-os a se posicionar como quilombolas nos discursos engendrados, ou seja, aqueles construídos, idealizados ou inventados e disseminadores de relações históricas, de práticas concretas e vivas. Amplamente problematizados por Foucault ao compreendê-los para além de uma "estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 1986, p.56). Portanto, o fazer escolar, por esse prisma, se atina a cultivar noções de pertencimento e liberdade política para poder “dizer sobre si”, sobre sua comunidade e assegurarem lutas por direitos e valorização da cultura, identidade e território quilombola.

As práticas artísticas são comumente empregadas nas realizações de projetos escolares, principalmente quando estes estão relacionados com questões culturais, dando aos professores(as) e alunos(as) a grande responsabilidade de pensar, planejar e executar o processo de ensino e aprendizagem com perspectiva interdisciplinar. Mais que um fazer/discurso mecanizado, a dinâmica da interdisciplinaridade evoca práticas de trocas múltiplas e diversificadas entre todas as áreas do currículo escolar, articulando-as em a favor do tema gerador, no caso apresentado, o Batuque.

Neste estudo, o Batuque é concebido como dispositivo educativo, tal como discute Jorge Larrosa (1994), ampliando o seu sentido pedagogicamente para além do controle

do currículo, tido como regimes hierárquicos de saber e poder. É compreendido como entidade que constrói e medeia a relação do sujeito consigo mesmo. Para o autor, "um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo" (LARROSA, 1994, p. 57). Ou seja, o batuque, dentro ou fora das práticas escolares é uma entidade repleta de ensinamentos e aprendizagens que confluem para o autoconhecimento e o conhecimento do outro, construindo processos dinâmicos de subjetivação e alteridade que se desenvolve em solos férteis de tensões.

Considerações finais

No movimento cadenciado do corpo, ao som forte do tambor, acompanhado por vozes melodiando bandaias de Batuque as gerações das matriarcas Ana Barriga e Gregória falam de situações do cotidiano e de temas religiosos revelando pistas de um discurso engendrado por relação de poder, resistência e ancestralidade afro-amapaense. Nossas considerações finais são notas que revelam interesses de continuar investigando sobre as singularidades da cultura do Batuque na comunidade São Pedro dos Bois e seus desdobramentos como prática social, pois quanto mais conhecemos, mais nos damos conta de que ainda se tem muito, a saber.

Continuar ouvindo as narrativas contadas por moradores de todas as idades, encadeadas por diversos pontos de vista, acessar narrativas escritas e imagéticas, comparar dados e cruzar informações nos possibilitará novas percepções sobre o contexto demarcado por temporalidades distintas, que se coadunam na cotidianidade da comunidade. São pistas que nos fazem questionar: como são as estratégias de resistências dessa comunidade remanescente de quilombos para serem reconhecidos de fato e de direito? Como os moradores se percebem no duplo de sujeito ativo e/ou passivo dessa história? Que outras práticas escolares visam articular os saberes da cultura local com as demandas do currículo escolar? Na dinâmica das relações de poder, como a comunidade atua politicamente no cenário contemporâneo? Essas e outras perguntas nos mostram a impossibilidade de esgotamento do tema.

O engajamento de grupos comunitários e pesquisadores sobre a cultura afro-brasileira tem dado maior visibilidade às necessidades da preservação do patrimônio

cultural local e sobre como esse conjunto tem se incorporado ao patrimônio nacional, configurando novos espaços de luta política e de afirmação da herança africana na formação cultural do Brasil. Falar sobre como as africanidades se desdobram e permeiam a cultura amapaense é uma necessidade afirmativa também, que podem revelar importantes facetas históricas nos permitindo confrontar e analisar diferentes modos de ver, dizer, pensar e agir no tocante as comunidades quilombolas do Amapá. Consideramos a comunidade São Pedro dos Bois um campo profícuo de saberes para reflexões e aprendizados sobre como a educação escolar, com todas as suas áreas de ensino, em um difícil exercício interdisciplinar, pode ser um alargamento do cotidiano comunitário e vice versa. Em uma interação rica de possibilidades que podem se expandir para além das territorialidades locais.

Referências

- ALMEIDA, A. W. B. **Terra de quilombos, terras de indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faixinais de fundo de pasto: terras tradicionalmente ocupadas.** 2 Ed, Manaus: PSGCA / UFMA, 2008.
- CASTRO, M. L. V. de. **Patrimônio imaterial no Brasil** (Org.). Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- MARTINS, R. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte.** Brasília, Editora Brasil, V. 8, n. 1, Jan-Jun. de 2009, p. 33-39.
- MENEZES, B. **Batuque.** Belém (s/n), 2005.
- NASCIMENTO, E. A. do. Singularidades da Educação da Cultura Visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In. MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.
- OLIVEIRA, M. do S. dos S., (org.). **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica, ambiental e sócio cultural da comunidade São Pedro dos Bois.** Amapá. Fundação Marco Zero/ Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. 2012.
- SALLES, V. **Vocabulário crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico.** Belém. Instituto de Arte do Pará – IAP, Programa Raízes, 2003.

SILVA, A. J. S. da. **A cultura negra no Amapá. História tradição e políticas públicas.** Edição do autor, 2014.

VIDEIRA, P. L. **Marabaixo, dança afrodescendente significando a identidade étnica do negro amapaense.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e a sua educação.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

A VIDA COMO OBRA DE ARTE: SABERES E FAZERES DO CAMPONÊS – MÃOS QUE MEDEM E LUTAM

Cláudia Glavam **DUARTE**¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

claudiaglavam@hotmail.com

Juliano Espezim Soares **FARIA**²

Universidade Federal de Santa Catarina

juliano.espezim@ufsc.br

Resumo: *Neste texto, pensando na possibilidade de tomar a vida como obra de arte, damos visibilidade as formas de vida de alguns sujeitos do campo: os pescadores artesanais Anastácio, Joaquim, Bino e a tecelã Romilda. Baseados no referencial teórico da Etnomatemática a partir do uso de elementos das propostas teóricas do segundo Wittgenstein, de Foucault e de Deleuze mostramos as racionalidades quantitativas das quais estes sujeitos se utilizam, e que evidenciam unidades de sentido distintas da racionalidade matemática hegemônica. Além de apresentar as formas de vida destes sujeitos do campo, damos continuidade à nossa tarefa de problematizar a universalidade e a neutralidade da matemática, mostrando que existem outras formas de matematizar a vida.*

Palavras-chave: *Etnomatemática; Educação do Campo; Pós-Estruturalismo.*

Abstract: In this text, thinking about the possibility of taking life as a work of art, we give visibility to life forms of some subjects from the rural areas: the artisanal fishermen Anastacio, Joaquim, Bino and the weaver Romilda. Based on the theoretical framework of Ethnomathematics from and with the use of elements of the theoretical proposals of the second Wittgenstein, Foucault and Deleuze we showed the quantitative rationalities used by these subjects, and we show units sense distinct of hegemonic mathematical rationality. In addition to presenting the ways of life of these subjects in the field, we continue our task of questioning the universality and neutrality of mathematics, showing that there are other ways to mathematizing the life.

Key words: Ethnomathematics; Rural Education; Post-Estruturalism.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil(2009). Professora adjunta III da Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Brasil

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil(2011). Professor Assistente - A da Universidade Federal de Santa Catarina , Brasil

[...] encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler as nuvens, nem o prenúncio das chuvas. [...]. Neste território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável. (MIA COUTO, 2011, p.14,15).

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994, p. 617)

Este texto emerge de nossos encontros³ com “gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo” e que, através de sua oralidade minimizaram nosso analfabetismo frente aos sinais da terra, do mar e da “luta com a lã”. Foram encontros de ex-posição, no sentido dado por Larrosa (2002), nos quais pudemos apreender outras lógicas, no caso específico deste artigo, outras racionalidades matemáticas e, em efeito outros modos de perceber e estar no mundo.

O solo teórico das investigações

O que subsidia nosso diálogo nestes encontros que experienciamos advém das discussões propostas pela vertente educacional denominada Etnomatemática, originada na década de 70 quando o educador brasileiro Ubiratan D’Ambrosio inicia suas primeiras teorizações. Em uma entrevista (CHASSOT; KNIJNIK, 1997), D’Ambrosio comenta que o início de suas reflexões sobre este campo de estudos ocorreu quando era diretor do Programa de Pós-Graduação em Matemática na State University of New York at Buffalo. Nesta ocasião, o autor refere-se ao maior desafio de sua carreira administrativa: concretizar a política afirmativa de disponibilizar, para alunos negros, 25% das vagas do Programa que dirigia. Para cumprir tal desafio, D’Ambrosio percorre o sul daquele país em busca de tais estudantes. Segundo seu relato, através deste episódio, foi possível conhecer

[...] uma nova realidade americana, sobretudo a realidade das escolas e universidades discriminadas. Acredito que, então, surgiu o germe das minhas reflexões sobre uma Educação ligada à cultura. Minhas reflexões

³ Os encontros aqui descritos e analisados são resultados de Trabalhos de Conclusão do curso em Licenciatura em Educação do Campo da - UFSC que foram por nós orientados. O primeiro a ser analisado foi realizado pela acadêmica Vera Lucia Costa (2014) e o segundo foi produzido por Ely das Graças Souza (2013).

sobre a Etnomatemática, inclusive, vêm desta experiência. (CHASSOT; KNIJNIK, 1997, p. 13).

Sobre a origem da expressão *Etnomatemática*, D'Ambrosio (2002, p. 14) afirma que, “ao utilizar, num verdadeiro abuso etimológico, as raízes *tica*, *matema* e *etno*, dei origem à minha conceituação de Etnomatemática”. Para este autor, “Etnomatemática é a arte ou técnica (*techné = tica*) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (*matema*), dentro de um contexto cultural próprio (*etno*)” (D'AMBROSIO, 1993, p. 5). Nesta perspectiva, a Etnomatemática procura resgatar, analisar e valorizar o saber e o fazer matemático produzido em diferentes contextos culturais, os quais não se referem unicamente a grupos étnicos,

No livro intitulado *Etnomatemática em Movimento* (KNIJNIK *et al*, 2012), as autoras apresentam um panorama desta vertente da Educação Matemática, levando em consideração sua emergência, passando pelo seu desenvolvimento e críticas sofridas, até seus novos olhares na contemporaneidade, os quais dizem respeito à produção de “deslocamentos” no que foi idealizado por D'Ambrosio. Tais deslocamentos consistem em mudanças de posições, mas que não neutralizam o imaginado inicialmente à Etnomatemática, contudo indicam outras formas de criar condições de visibilidade aos estudos ligados a este programa. A proposta das autoras permite escrever sobre a Etnomatemática de forma diferente apresentando outras maneiras de tratá-la em espaços educacionais, no que se refere à marginalização de determinados conteúdos e no reaparecimento de determinados saberes. (KNIJNIK *et al*, 2012, p. 13).

Os deslocamentos que as autoras apresentam dizem respeito às contribuições provenientes das teorizações do filósofo Ludwig Wittgenstein, mais especificamente as que estão presentes na obra *Investigações Filosóficas* cujos estudos tratam a linguagem como não possuidora de caracteres universais, de perfeição e de ordem, preexistentes às ações humanas, passando, assim, a considerar várias racionalidades (KNIJNIK *et al*, 2012, p. 28-31), além das de Foucault, autor que permite inserir a discussão sobre o disciplinamento e insurreição dos saberes. Além destes filósofos mencionados pelas autoras, propomos o uso dos escritos de Gilles Deleuze, no que tange a criação conceitual e que será tratado especificamente quando da apresentação de um dos trabalhos que serão aqui expostos.

As teorizações propostas por Wittgenstein têm contribuído, de forma ímpar, para problematizar o caráter universal pretendido pela matemática acadêmica e, em efeito, alicerçar as afirmações a respeito da existência de diversas matemáticas. Esta contribuição foi possibilitada pelo seu entendimento de racionalidade que se afasta da busca pela fundamentação última proveniente tanto de posturas essencialistas, que almejam uma essência lógica (idealista), quanto daquelas que buscam a positividade dos fatos (positivista). Wittgenstein problematiza, dessa forma, a racionalidade como resultado de um modelo representacional da linguagem - que propunha um isomorfismo entre linguagem e mundo.

De forma contrária, suas teorizações privilegiam a interação ao invés da representação, ou seja, a racionalidade para este filósofo emerge da gramática, das regras presentes nas interações dos jogos de linguagem, das práticas sociais cotidianas presentes em uma dada forma de vida. Como existem diferentes formas de vida com diferentes jogos de linguagem é possível inferir a existência de diferentes gramáticas que, conseqüentemente, possibilitam a construção de diferentes racionalidades. Neste sentido, temos identificado e analisado, especificamente os jogos de linguagem que se referem à matemática, presentes em diferentes formas de vida.

A filosofia wittgensteiniana da segunda fase desestabiliza desta forma, a compreensão da linguagem enquanto representação do mundo, ou seja, implica em um profundo questionamento e uma crítica ao paradigma da representação, seja ele proveniente de uma concepção metafísica ou empirista. Dito de outra forma, para este filósofo aquilo que conhecemos e damos significados, não está no objeto em si, fruto de uma essência, intenção esta do idealismo, nem na positividade dos fatos, justificativa do empirismo. Nesta perspectiva, sua concepção de linguagem afirma não existir

[...] a **linguagem**, mas simplesmente **linguagens**, isto é, uma variedade imensa de **usos**, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como **jogos de linguagem**. Entretanto, como também não há uma função única ou privilegiada que possa determinar algum tipo de essência da linguagem, não há também algo que possa ser a essência dos **jogos de linguagem**. (WITTGENSTEIN APUD CONDÉ, 1998, p. 86, grifos do autor).

Wittgenstein, ao afirmar a inexistência de uma essência da linguagem, admite que nenhuma linguagem pode pretender-se universal. Existem linguagens e lógicas particulares, e estas são fruto do contexto onde estão inseridas. Nesta perspectiva, a obra de Wittgenstein fornece a possibilidade de questionarmos a pretensão de universalidade da linguagem da matemática acadêmica.

Com relação a Michel Foucault, fazemos destaque ao disciplinamento dos saberes e à insurreição dos saberes sujeitados. Para problematizar o progresso as Luzes, este filósofo nos põe a par do que chamou de o problema do saber técnico, ocorrido no século XVIII, período em que este emerge e funciona de forma dispersa, isto é, possui características regionais, que levam em conta elementos geográficos e específicos das empresas e oficinas, o que configurava um espaço constante de segredo e luta pelo saber. Com o desenvolvimento das forças de produção e das demandas econômicas, a luta travada por estes saberes tornou-se mais intensa, o que implicou na apropriação dos saberes mais locais, artesanais, pelos saberes mais gerais, mais industriais. Esta apropriação é chamada por Foucault de disciplinamento dos saberes (FOUCAULT, 2010, p. 151-152).

Este disciplinamento é constituído de quatro procedimentos, dos quais o primeiro é o da seleção, responsável por desqualificar os pequenos saberes por serem considerados

inúteis, custosos e irredutíveis. O segundo é a normalização pela qual estes saberes são sistematizados, estabelecendo uma comunicação entre eles, inclusive com o saber hegemônico, o científico. O terceiro é a hierarquização que parte destes saberes subordinados até o saber científico, estabelecendo uma classificação. E, finalmente, o quarto procedimento é a centralização que assegura as seleções e garante a transmissão hierárquica dos saberes na forma piramidal (FOUCAULT, 2010, p. 152)⁴.

Levando em consideração as ferramentas teóricas disponibilizadas por Foucault e Wittgenstein, orientamos trabalhos de conclusão de curso que buscam, cada um à sua maneira, produzir fissuras neste disciplinamento problematizando, junto com os alunos, a existência de saberes que ficaram marginalizados e que são, muitas vezes ignorados na academia.

O primeiro encontro: Anastácio, Joaquim, Bino – Os Pescadores artesanais.

Nossa iniciação no mundo da pesca foi realizada com pescadores artesanais da localidade de Ibiraquera, município de Imbituba, em Santa Catarina. Tal investigação teve como objetivo mapear algumas práticas desenvolvidas por pescadores artesanais de Ibiraquera e identificar a racionalidade matemática que as sustentam. Foram analisadas três práticas realizadas por estes pescadores: a utilização do corpo como unidade de medida, o cálculo do preço e do peso do peixe e a divisão do pescado que é feita entre os pescadores e ajudantes. Neste artigo daremos ênfase às unidades de medida utilizadas pelos pescadores, pois como afirmou um dos entrevistados: *Mas, por que você acha que Deus fez estas marcas aí na sua mão? Foi para medir!*

Costa (2014) afirma que nos relatos dos pescadores deparou-se com diversos conceitos matemáticos relacionados a sistemas de medidas, sobretudo na confecção da tarrafa. Seu Anastácio, 80 anos, um dos mestres de pesca da Praia do Rosa, referiu-se a utilização destas unidades de medida conforme excerto abaixo:

Aprendi com meus pais a fazer a tarrafa. Tarrafa para camarão, tarrafa para tainhota e tarrafa para tainha. Cada tarrafa faz o seu trabalho. A de camarão é uma malha e é uma grossura, a da tainha também é outra malha e é outra grossura de fio e a da tainhota também é outra grossura e outra malha. Uma tarrafa para camarão, tem uma malha de 3 cm, para tainhota 4,5 cm e para tainha 6 cm. A tarrafa é armada com 40 malha e pode terminar com 400 ou até 1.000 malhas. Estas malhas eram medidas a dedo, pois naquele tempo não se usava metro. Assim, uma Cabecinha de dedo minguinho era o camarão que daria 3 cm. Duas pontas de dedo para tainhota e 4 pontas de dedos para tainha. Era tudo medido a mão, a medida era os dedo. Depois passava para palmo e depois para braça.

⁴ Faria (2013) trata de uma experiência pessoal de relação com a cubagem da terra, a qual analisa com base no disciplinamento dos saberes.

Seu Joaquim, 60 anos, ao contrário de seu Anastácio, nunca foi dono de parelha (canoa), nem patrão. Quando pescava tainha, ficava no rancho, entre os camaradas e uma de suas atividades era confeccionar a tarrafa, o que faz até hoje. Sentado no pátio de sua casa, numa conversa descontraída numa tarde de inverno, enquanto manejava com agilidade as agulhas que teciam a tarrafa, ele explicou a diferença entre tarrafa e rede.

Uma tarrafa o máximo que pode chegar é 20 braças. Depois disso já é rede. Tem tarrafa para pescar na lagoa e para pescar no mar. Tem várias tarrafas e não é pouco. A tarrafa a gente usa para tarrapear de noite na guasca (tarrapear de noite na praia) e a rede para cercar peixes grandes, como tainha e anchova.

Seu Bino, 50 anos, pescador do mar e da lagoa, é dono de uma canoa e seu rancho fica na Praia Vermelha. Filho e neto de pescador, tudo que sabe aprendeu com seu pai.

A tarrafa nós armava ela com 50 e 60 malha em cima e vem fazendo os acrescentes pra baixo e depois quando ela tiver uma braça ou uma braça e meia, mais ou menos de acrescentes, bota o pano liso mais uma braça e meia para baixo. A malha tem de 3cm, de 5cm, 6cm e 7cm até 9 cm para tainha. A malha era medida com o metro. Os antigos usavam os dedos, já tinham as medidas certas. Nós hoje é com o metro.

É possível perceber que para estas comunidades muitas das unidades de medida utilizadas tomam como comparativo o corpo do próprio pescador. A exatidão e o formalismo, tão caro a matemática acadêmica são substituídas por um jogo de linguagem próprio da comunidade. No entanto, a gramática presente nos jogos de linguagem de uma forma de vida não se constitui em um sistema hermético. Esta não é própria ou exclusiva de uma dada forma de vida. Inversamente, a gramática constitui-se em um sistema aberto, flexível e dinâmico. Neste sentido, percebemos a interlocução entre sistemas que utilizam o corpo do pescador e o sistema de medidas decimal.

Os encontros que vêm sendo realizados pelos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de evidenciar gramáticas e formas de inteligibilidades diferenciadas no que se refere a modos de matematizar o mundo, têm também contribuído para reflexões no campo educacional. Tais reflexões vão desde a possibilidade de uma incursão mais densa na própria cultura, até a problematização dos sentidos e significados construídos para o aprender e o ensinar. Para o campo da educação matemática, destacamos a problematização da suposta neutralidade e “asepsia” pretendida pela Matemática, a dicotomia entre alta e baixa cultura, a diferença entre os problemas escolares e os problemas da vida real e, principalmente sobre o que conta como válido e legítimo para pertencer ao currículo de Matemática.

O segundo encontro: Dona Romilda – a tecelã

O segundo encontro diz respeito ao trabalho de tecelagem de Dona Romilda, quilombola da Invernada dos Negros, localizada em Campos Novos, Santa Catarina. O objetivo principal foi o de mostrar todas as etapas elaboradas pela protagonista do trabalho, teorizando-as a partir da potência encontrada na criação conceitual, recurso teórico deleuziano que, segundo Gallo (2008, p. 30) implica em roubar um conceito para produzir outro novo. Sobre este processo de criação conceitual, Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 32) afirmam o seguinte:

O mais elevado poder do pensamento desta pesquisa é a criação, não a faculdade da verdade, digna do paradigma lógico-cognitivo ou racionalista, mas a do novo, a da criação de sentido, própria da filosofia. Desse modo, os “resultados” e os conceitos criados por ela são sempre verdadeiros, segundo a verdade que eles conseguem produzir, introduzir no mundo, atravessar, passar. Eles são sempre, portanto, “resultados” indiscutíveis, não-criticáveis, já que a sua rejeição em favor de outros resultados-conceitos tem sempre por condição outros problemas de pesquisa e outras imagens do pensamento.

O estudo da entrevista e das imagens obtidas permitiu que no trabalho de Souza (2013) fosse possível fazer furto a organização das propriedades da Topologia das Superfícies ao ponto de considerar a atividade de Dona Romilda como um processo de deformação da lã. As especificidades das deformações que Dona Romilda imprime na lã permitiram criar variações de tais propriedades, as quais foram tratadas sob o nome de *Topolãgia*⁵. Tais deformações foram caracterizadas em quatro etapas: 1- A deformação da lã bruta em lã limpa, 2- A deformação da lã limpa em lã desfiada 3a- A deformação da lã desfiada em artesanato (acolchoado), 3b- A deformação da lã desfiada em fio e 4- A deformação do fio em artesanato (tapete, baixeiro, meia, etc.).

Todas estas propriedades que organizam o trabalho de Dona Romilda são caracterizadas por um termo usado por ela: a luta com a lã. Em um dos momentos da entrevista, referindo-se à professora de tecelagem que passou pela Invernada dos Negros, Dona Romilda afirma: “É que esse aqui ela não sabia. É que aqui é um trabalho mais antigo, ninguém usa mais. Tem gente que luta com lã mais com os outros, daí”. As estações do ano também legitimam a possibilidade do uso do termo. Ao contar de seu trabalho com a lã programado para o inverno afirma: “Eu gosto de lutar mais no inverno com a lã que ela é muito quente”. Assim, foi feita alusão ao processo de deformação da lã que é encolhida, esticada, fiada, entortada, recortada-colada, também, através do termo luta. Inclusive, a palavra vem ao encontro da intenção que temos com este trabalho, em lutar contra a

⁵ O acento tem o objetivo de fazer alusão à matéria-prima de Dona Romilda, mas o termo deve ser lido como uma paroxítona para que seja mantida a sonoridade do conceito furtado.

possibilidade de um disciplinamento do saber e, conseqüentemente, problematizar a universalidade e a neutralidade da matemática.

Fazemos destaque à confecção do acolchoado no qual a *Topolãgia* de Dona Romilda, apresenta uma identidade de superfície. Um exemplo desta identidade na Topologia das Superfícies é o que segue, no qual, a partir de dois círculos, é possível construir uma esfera, graças às propriedades do achatamento e colagem:

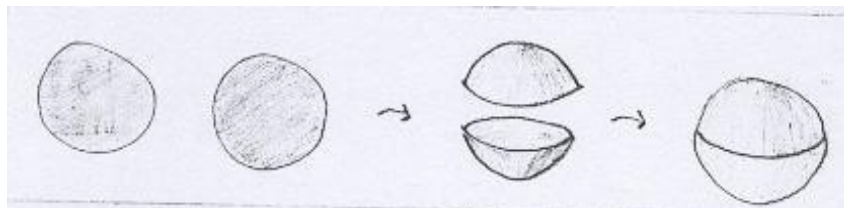


Fig. 1 – Superfícies via identificação

www.ime.usp.br/colli/Aderbal/Textos/Cap09/CapIXpg1.html

Dois círculos são deformados em duas meias esferas, as quais, juntas, formam uma esfera.

A Identidade de Superfície na *Topolãgia* que pode ser expressa por meio do seguinte diagrama, com o qual teríamos a seguinte representação:

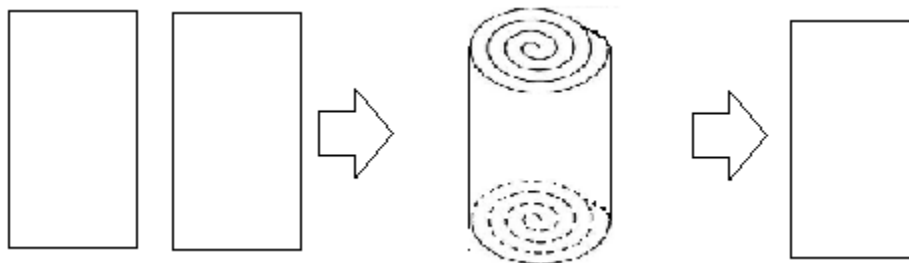


Fig. 2 – Transformação Topológica: lã e forro em acolchoado

Fonte: acervo dos autores

Os dois primeiros retângulos representam o forro do acolchoado e o bloco de lã. Assim, Dona Romilda constrói um bloco de lã sobre todo o avesso do forro sobrepondo-o. Depois, deforma estas duas superfícies enrolando-as, da parte fechada do forro para a parte aberta, formando um objeto que lembra um cilindro, mas seria mais fidedigno a um rocambole (imagem central). Na próxima etapa, pela abertura do forro é passado todo o volume do “cilindro” e o mesmo vai sendo desenrolado. Chegando ao final deste processo, o bloco de lã estará dentro do forro, ambos podendo ser representados por um objeto que lembra um único retângulo, representado pela última imagem da sequência. É uma estratégia engenhosa que favorece a alocação da lã de forma homogênea dentro do forro.

O outro tipo de deformação que a lã desfiada pode sofrer é o feito do fio. *Topolãgicamente* falando, como uma massa de matéria prima virava um objeto “unidimensional”? Nesta etapa, Dona Romilda se utiliza do fuso, instrumento constituído de duas peças de madeira, um disco e um fino bastão que atravessa o centro do primeiro. Na extremidade do fuso mais distante do disco é amarrada a ponta da lã esticada e, ao ser posto em movimento, girando sobre seu próprio eixo, o fuso executa o processo de entortar a massa de lã e transformá-la em fio.

Outro elemento que a autora levanta acerca da *Topolãgia* é o fato desta, ao contrário da Topologia das Superfícies, não prevê o movimento inverso. A empiria do processo de trabalho de Dona Romilda, impede que seja possível a inversão do artesanato em lã no seu estado bruto. *Topolãgia* é flecha lançada.

De forma geral, as deformações da lã exigem um sequenciamento preciso das deformações: primeiramente, encolher, esticar, fiar. A partir deste ponto, com a lã fiada, há duas possibilidades: a) o feito do acolchoado, que prevê recorte e “colagem” da lã ou b) deformação da lã em fio através do ato de entortar para fazer o artesanato. A *Topolãgia*, estudo das deformações que Dona Romilda imprime na lã, é acontecimento. Acontece respeitando as estações do ano, mas independente do período, este acontecimento se caracteriza por luta.

Considerações Finais

Pensamos que “olhar” para situações cotidianas, para situações já vividas e atribuir novos sentidos implica, no limite, escapar da captura de discursos hegemônicos no campo da Educação Matemática, construindo, desta forma, a possibilidade de um pensar movido por uma inquietação permanente. Neste sentido, as investigações e as práticas desenvolvidas na perspectiva acima apresentadas, inserem-se na árdua tarefa dos trabalhos que buscam desestabilizar o solo fixo das possibilidades de lidar com o conhecimento matemático, com a Educação Matemática e, principalmente, com modos de ser e tornar-se professor de matemática.

Neste sentido,

Não se trata, portanto, de glorificar matemática popular, celebrando-a em conferências internacionais, como uma preciosidade a ser conservada a qualquer custo. Esse tipo de operação não empresta nenhuma ajuda aos grupos subordinados. Enquanto intelectuais, precisamos estar atentos para não pô-la em execução, exclusivamente na busca de ganhos simbólicos no campo científico ao qual pertencemos. No entanto, também não se trata de negar à Matemática popular sua dimensão de autonomia... (KNIJNIK, 1996, p.278).

Objetivamos mostrar a originalidade das racionalidades do campo e mostrá-la como plenamente legítima no plano discursivo em que se insere. A operação de colocar alguma

etnomatemática na mesma altura dos saberes matemáticos hegemônicos através de um recurso que exige condições de igualdade entre saberes, não corresponde à forma pela qual, neste caso, estamos mais próximos de Foucault (2011, p. 5), para quem, “aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua ou dos signos, mas sim da guerra e da batalha”. A harmonia que se busca entre os saberes quando se pensa em valorizar aqueles dos sujeitos do campo na escola, por exemplo, pode fazer parte de um sutil processo de disciplinamento de saber, isto é, ao considerar estes saberes como conteúdos a serem trabalhados na escola, corre-se o risco de colocá-los na maquinaria escolar, podendo implicar em suas capturas por todas as engrenagens próprias desse espaço: a linguagem, a divisão dos tempos e do espaço, entre outros, dando margem a um processo de normalização, isto é, estes saberes adentram esse espaço e ganham contornos de saber escolar, sendo descoladas de seu plano discursivo.

Referências Bibliográficas

CHASSOT, Attico; KNIJNIK, Gelsa. Conversando com Ubiratan D’Ambrosio. In: Episteme: filosofia e história das ciências em revista. ILEA/UFRGS, Porto Alegre, v. 2 n. 4, 1997.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argumentvm, 2004.

COSTA, Vera Lúcia. A Racionalidade matemática dos pescadores artesanais de Ibraquera-SC. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal de Santa Catarina.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARIA, Juliano. Espesim Soares. Etnomatemática e Educação do Campo: E agora, José?. In: Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v.4 n.3, Recife, 2013.

FOUCAULT, M. “À propos de la généalogie de l’éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in Dits et écrits(1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.

FOUCAULT, Michel. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976); tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed.-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2011.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural*. Rio Grande do Sul. Artes Médicas. 1996.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Cláudia Glavam. *Etnomatemática em Movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n 19, 2002. pp. 20-28.

SOUZA, Ely das Graças. *Dona Romilda e sua Topolôgia: as deformações da lã de ovelha*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade Federal de Santa Catarina.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.