

Vozes do Campo

ressignificando
saberes e fazeres

Jara Lourenço da Fontoura
Mauro Dillmann
Graziela Rinaldi da Rosa
Berenice Vahl Vaniel
Orgs.

**Vozes do Campo:
ressignificando saberes
e fazeres**

**Jara Lourenço da Fontoura
Mauro Dillmann
Graziela Rinaldi da Rosa
Berenice Vahl Vaniel
(Orgs.)**

Vozes do Campo: ressignificando saberes e fazeres

**2ª edição
(E-book)**



2016

© Dos autores – 2016
maurodillmann@furg.br

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Luana Schiavon

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL/MHVSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

Caixa Postal 1081

93121-970 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

V977 Vozes do campo: ressignificando saberes e fazeres / Organizadores Jara Lourenço da Fontoura, Mauro Dillmann, Graziela Rinaldi da Rosa e Berenice Vahl Vaníel. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos, 2016.

200 p.; 16 x 23 cm.

E-book

ISBN 978-85-7843-591-2

1. Educação – Cidadania. 2. Política educacional – Educação do campo. 3. Trabalhador rural – Educação. 4. Povo do campo – Valorização. I. Fontoura, Jara Lourenço da. II. Dillmann, Mauro. III. Rosa, Graziela Rinaldi da. IV. Vaníel, Berenice Vahl.

CDU 37.017.4

Catálogo na publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Agradecimentos

Deixamos registrado nosso mais profundo agradecimento:

À equipe do Projeto “Vozes do Campo”.

A todos/as professores/as dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Agroecologia e Tecnologia em Gestão Ambiental, aos técnicos/as (especialmente à Assistente Social Luciana de Souza Vargas) e aos funcionários/as do Campus São Lourenço do Sul da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS.

Às voluntárias/os do Projeto “Vozes do Campo”, Janaína Maria Ferreira Soares, Janine Correa Gomes, Jéssica Fischer Verly de Moaes, Luís Carlos Bosendecker, Paloma Holz e Tanize Dias.

Aos bolsistas do projeto Gibran Silva Schuerne, Karoline Schwartz e Léia Beatriz Sell.

À Rádio Litoral Sul-FM, 104.3, de São Lourenço do Sul.

Ao jornal *O Lourenciano*.

À Pró-Reitora de Graduação, Profa. Dra. Denise Maria Varella Martinez.

À Pró-Reitora de Extensão, Profa. Dra. Lúcia de Fátima Socoowski de Anello.

Ao Diretor do Campus São Lourenço do Sul, Prof. Dr. Eduardo Saldanha Vogelmann.

À Secretaria do Campus São Lourenço do Sul, notadamente Bruna da Cruz Schneid.

A todos/as que concederam entrevistas e fizeram o “Vozes do Campo” acontecer, em especial aos povos do campo de São Lourenço do Sul e região, que gentilmente cederam suas vozes.

Aos ouvintes do programa da Rádio Litoral Sul-FM, 104.3.

Sumário

Apresentação	9
Vozes do Campo: educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das Minibibliotecas	13
<i>Juliana Andréa Oliveira Batista</i>	
<i>Mônica Castagna Molina</i>	
Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades	41
<i>Djoni Roos</i>	
<i>Bernardo Mançano Fernandes</i>	
As Políticas Educacionais e a Educação do Campo: avanços e retrocessos	69
<i>Andressa Aita Ivo</i>	
<i>Vicente Cabrera Calheiros</i>	
O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21	87
<i>José Ernandi Mendes</i>	
<i>Sandra Maria Gadelha de Carvalho</i>	
<i>Bernadete Maria Coêlho Freitas</i>	
O lugar do “índio” no discurso da pluralidade étnica no Brasil e a criação da Lei 11.645/08	106
<i>Cintia Régia Rodrigues</i>	
Quem (ainda) silenciemos? Povos indígenas e suas terras	116
<i>Renate Gierus</i>	
Remanescentes de Quilombos e a Educação: um olhar através de uma perspectiva histórica e jurídica	141
<i>Evelin dos Santos Ferreira</i>	
<i>Graziela Rinaldi da Rosa</i>	
Construindo a educação por meio da extensão no Ensino Superior: breve explanar sobre o projeto <i>Vozes do Campo</i> sob o olhar do Serviço Social	159
<i>Luciana de Souza Vargas</i>	

Vivenciando e aprendendo com a FURG: experiências e reflexões de discentes voluntárias no Projeto *Vozes do Campo* 167

Jéssica Fischer Verly de Moraes

Janaina Maria Ferreira Soares

Vozes do Campo que educam: um projeto de entrevistas com sujeitos do campo e suas possibilidades educativas 182

Jara Lourenço da Fontoura

Mauro Dillmann

Graziela Rinaldi da Rosa

Berenice Vahl Vaniel

Apresentação

Este livro é resultado de um desejo coletivo de divulgar um trabalho também coletivo, o projeto *Vozes do Campo*, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, coordenado pela professora Dra. Jara Lourenço da Fontoura, mas planejado e implementado por uma equipe de profissionais (professoras/es, técnicos/as, mestrandas/os, granduandas/os, voluntários/as ou bolsistas) que juntos trabalham há um ano na estruturação do projeto, organizando roteiros de entrevistas, localizando os entrevistados, definindo temas e gravando os programas na Rádio Litoral Sul FM, 104.3, do município de São Lourenço do Sul-RS, cujo programa vai ao ar toda quarta-feira pela manhã com duração de aproximadamente trinta minutos, atingindo 28 municípios da região sul.

O *Vozes do Campo* nasceu da nossa vontade de ouvir os sujeitos do campo – suas demandas, seus apelos, suas memórias, seus saberes – e de partilhar informações, conhecimentos e práticas que, porventura, consideramos importantes à vida das mulheres e dos homens do campo. Através de uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com a Rádio Litoral Sul FM, do município de São Lourenço do Sul-RS, realizamos entrevistas semanalmente com indivíduos do campo ou com profissionais que comunicam ao campo.

Nossa satisfação com o projeto e com os resultados do alcance comunitário e acadêmico do mesmo, permitiu-nos pensar o quão oportuno seria não apenas divulgar esse trabalho, mas também reunir, em uma coletânea, um conjunto de textos que expressassem análises e reflexões, sob diferentes perspectivas disciplinares, das vozes dos diversos sujeitos do campo na contemporaneidade.

Nesta coletânea, então, contamos com textos de professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes universidades do país, além de textos de membros da equipe do *Vozes do Campo*.

O primeiro texto, intitulado “Vozes do Campo: Educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das minibibliotecas”, de autoria de Juliana Andréa Oliveria Batista e Mônica

Castagna Molina, apresenta a experiência das autoras no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB) no desenvolvimento de práticas de ensino que visavam produzir artigos sobre práticas de extrativismo sustentável nas comunidades quilombolas Kalungas. Os artigos foram produzidos a partir do acervo das minibibliotecas, especialmente com a análise crítica das *Cartilhas de Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável de: Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo*, uma iniciativa da Embrapa.

O texto “Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades”, de Djoni Roos e Bernardo Mançano Fernandes, apresenta uma discussão a respeito da territorialidade do agronegócio em assentamentos rurais do centro-sul do estado do Paraná, percebendo seus conflitos, contradições e resistências. Apresenta a voz do campesinato nas disputas territoriais internas aos assentamentos e sua resistência no enfrentamento ao capital.

Em seguida, Andressa Aita Ivo e Vicente Cabrera Calheiros, no texto “As Políticas Educacionais e a Educação do Campo: avanços e retrocessos”, discutem a relação entre organização dos movimentos sociais e a formulação de Políticas Públicas Educacionais para o campo, destacando o que consideram como avanços e retrocessos no projeto de Educação do Campo. Esse projeto é destacado como resistência dos movimentos sociais frente às políticas gerencialistas, que se impõem com projetos de educação rural.

Na sequência, o texto “O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21”, de autoria de José Ernandi Mendes, Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Bernadete Maria Coêlho Freitas, em perspectiva interdisciplinar, busca compreender as práticas políticas dos sujeitos e movimentos sociais em confronto com o agronegócio na região do Baixo Vale do Jaguaribe em Limoeiro do Norte, Ceará. O artigo analisa o Movimento 21 – referência ao assassinato do líder comunitário José Maria do Tomé em 21 de abril de 2010 –, grupo político e social que se mobiliza e anima as comunidades no enfrentamento da violência, da concentração de terra e do uso indiscriminado de agrotóxicos por empresas vinculadas ao agronegócio na região.

O texto “O lugar do ‘índio’ no discurso da pluralidade étnica no Brasil e a criação da lei 11.645/08”, da historiadora Cintia Régia Rodrigues, analisa a visibilidade e o “lugar” das populações nativas nas discussões da pluralidade étnica brasileira a partir da Constituição brasileira de 1988. A

autora enfoca, especialmente, a condição jurídica, o status do índio e as Políticas Educacionais, apresentando, por exemplo, ações concretas para a regulamentação da lei 11.645, de modo a estimular diálogos sobre a formação multiétnica do país.

O sexto texto desta coletânea, “Quem (ainda) silenciemos? Povos indígenas e suas terras” é uma contribuição da teóloga Renate Gierus, que destaca as vozes indígenas na sua relação com a terra, diferente não apenas dos interesses capitalistas dos não indígenas, mas na sua prática cultural, sua maneira própria e peculiar de se apropriar da terra. Representante do COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas, a autora aponta para o objetivo do órgão de acompanhamento solidário dos povos indígenas no Brasil de tal forma a apoiar ações que promovam Políticas Públicas que atendam os objetivos desses grupos.

Em seguida, o texto da advogada Evelin dos Santos Ferreira e da filósofa e educadora Graziela Rinaldi da Rosa, “Remanescentes de Quilombos e a Educação: um olhar através de uma perspectiva histórica e jurídica”, busca problematizar, a partir de uma perspectiva educacional/histórica e jurídica, o trabalho em sala de aula com os povos afrodescendentes, em especial as comunidades remanescentes de quilombos. As autoras contextualizam histórica e juridicamente quilombo e seus remanescentes, destacando a importância cultural desses para o Estado brasileiro como patrimônio imaterial a partir da Constituição Federal de 1988. Por fim, destacam a valorização dos territórios negros como fonte de estudo, trazendo a superação da exclusão dos povos tradicionais quilombolas nas práticas educativas.

Uma descrição analítica da experiência do Serviço Social no projeto *Vozes do Campo* é destacada pela Assistente Social da FURG, Campus São Lourenço do Sul, e integrante do projeto, Luciana de Souza Vargas, em seu texto “Construindo a educação por meio da extensão no Ensino Superior: breve explanar sobre o projeto *Vozes do Campo* sob o olhar do Serviço Social”. Em seu artigo, analisa as possibilidades de intervenção e contribuição do Serviço Social no desenvolvimento de atividades que colaboram com transformações e melhoria nas condições de vida e de trabalho dos povos do campo.

Outro texto a destacar a experiência no projeto de extensão *Vozes do Campo*, mas desta vez sob a perspectiva do voluntariado de alunas do Mestrado em Gerenciamento Costeiro, é o de Jéssica Fischer Verly de Moraes e

Janaina Maria Ferreira Soares, intitulado “Vivenciando e Aprendendo com a FURG: experiências e reflexões de discentes voluntárias no Projeto *Vozes do Campo*”. As autoras fazem reflexões não apenas sobre o significado do trabalho voluntário, mas também apresentam suas motivações pessoais e profissionais, vinculadas diretamente à valorização das suas vivências e experiências com a comunidade, consideradas por elas como fundamentais para a compreensão crítica do social.

Por fim, os organizadores desta coletânea apresentam conjuntamente uma reflexão, ainda que brevemente, sobre o significado *educativo das vozes do campo*, destacando alguns aspectos de determinadas entrevistas realizadas entre 2014 e 2015, que, ao nosso olhar, despontaram como significativas para pensar a Educação do Campo. No texto que intitulamos “*Vozes do Campo* que educam: um projeto de entrevistas com sujeitos do campo e suas possibilidades educativas”, refletimos, a partir da bibliografia sobre Educação do Campo e das entrevistas do projeto *Vozes do Campo*, sobre a valorização do campo, sobre a Escola do Campo e sobre as potencialidades educativas das diferentes vozes dos povos do campo, expressos em cerca de cinquenta entrevistas realizadas, das quais privilegiamos as concedidas por uma pescadora, uma pomerana e uma quilombola.

Organizadores

Vozes do Campo: educadores em formação e o exercício da análise crítica de materiais didáticos do acervo das Minibibliotecas

Juliana Andréa Oliveira Batista¹

Mônica Castagna Molina²

Introdução

As Minibibliotecas da Embrapa decorrem de uma iniciativa governamental e pretendem contribuir para as dinâmicas de escolarização e incentivo à leitura no meio rural. Compõem-se de publicações impressas (livros e cartilhas), de forma ilustrada e com recursos lúdicos e pedagógicos; de vídeos (Dia de Campo na TV) e áudios (Prosa Rural) que apresentam as tecnologias em linguagem acessível e no sistema passo a passo. A coordenação dessa iniciativa é realizada pela Embrapa Informação Tecnológica (SCT), uma unidade de serviços da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), que coordena a gestão e organização da maioria das informações produzidas nas 46 unidades da empresa. Essas informações estão sistematizadas em forma de livros e cartilhas (mídia impressa), programas de áudio e TV e, mais recentemente, e-books (mídia eletrônica).

Em doze anos de existência, as Minibibliotecas foram disponibilizadas para mais de cinco mil localidades em uma diversidade de ambientes pedagógicos e de sujeitos do campo. Relatos de parceiros do projeto e experiências formativas realizadas com o acervo indicam o seu uso como material didático e de apoio pedagógico. Entretanto, evidenciaram também a necessidade de analisar criticamente os seus conteúdos em um ambiente

¹ Mestre em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UNB) e analista da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). E-mail: juliana.andrea@embrapa.br.

² Pós-Doutora em Educação pela Unicamp. Docente da Licenciatura em Educação do Campo e Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília. E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.

contextualizado e sob a perspectiva dos sujeitos locais, com vistas à identificação de potencialidades e limitações do referido acervo.

A produção científica hegemônica sobre o meio rural tem seguido, historicamente, a orientação epistemológica e metodológica positivista acordada nos cânones da modernização da agricultura. A difusão tecnológica surgiu da necessidade de massificação de tecnologias e práticas agrícolas compreendidas por esse modelo para o conjunto dos sujeitos do campo.

A difusão da ideologia do agronegócio no meio rural: nova “Revolução Verde”, a dos transgênicos, da tecnologia “terminator”, da monocultura para negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. Em muitos estados este tipo de investida já tem se materializado em materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos (CALDART, 2010, p. 9).

Entretanto, é preciso registrar o movimento histórico na construção do conhecimento científico sobre o meio rural, no qual há uma diversidade de sujeitos e instituições que têm contribuído para a mudança de um paradigma da produção de conhecimento hegemônico, verticalizado e desvinculado dos contextos locais, para um modo de produção de conhecimento contra-hegemônico em que os sujeitos do campo também são considerados produtores de conhecimento ou intelectuais orgânicos, conforme anunciado por Gramsci.

É fato que se constitui um desafio organizacional conceber relações de horizontalidade na concepção e produção de conhecimentos com os sujeitos do campo, historicamente relegados ao papel de “beneficiários” das políticas públicas. No entanto, o protagonismo desses sujeitos, constituídos de legitimidade suficiente para dialogar suas experiências em conexão com o conhecimento científico, tem contribuído para a produção e sistematização de conhecimentos diferenciados e, mais ainda, para a inversão da lógica hegemônica constituída e enraizada nas instituições governamentais. Isso quer dizer que o sujeito do campo está superando o papel preestabelecido de beneficiário para ser coparticipante no processo de produção do conhecimento.

Essa disputa se dá em diferentes espaços e instituições, e dentro da própria Embrapa ela também se faz presente. Com grupos de pesquisadores com diferentes visões e concepções sobre qual o modelo de desenvolvimento rural mais adequado para a sociedade brasileira, também existem dentro da instituição alguns coletivos de pesquisadores que vêm atuando

na contra-hegemonia, promovendo relevantes pesquisas vinculadas aos Assentamentos de Reforma Agrária; à agricultura familiar e à agroecologia, conforme se pode verificar no Anexo I, que traz um quadro das pesquisas em andamento por esses coletivos. Parte do acervo das Minibibliotecas tem sido produzido a partir das pesquisas desenvolvidas por esses grupos em diferentes unidades da Embrapa, espalhadas por vários estados da Federação.

Nesse sentido, identificou-se a oportunidade de estimular a análise crítica de algumas cartilhas das Minibibliotecas no ambiente formativo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), considerando que essa é uma proposta de educação emancipadora, com foco nos sujeitos camponeses e nos educadores em exercício nas Escolas do Campo. Essa proposta educativa considera fundamental a formação integral desses educadores, conforme anunciado por Molina (2012b), aprimorando a leitura e a escrita para a formação de educadores críticos, autônomos e autores, sujeitos capazes de analisar criticamente conteúdos e formas de produção de conhecimentos (FREIRE, 1996). A decisão de realizar o estudo no ambiente formativo da Turma V, da LEDOC UnB, foi exatamente para identificar uma maioria de educandos com origem em comunidades Kalungas, os quais representam parte do conjunto de comunidades quilombolas que receberam o acervo das Minibibliotecas.

De outro lado, a LEDOC evidenciou a necessidade de aprimorar as habilidades de letramento desses educandos por representar uma lacuna a ser superada para a formação integral e crítica e porque esses deverão desenvolver os processos de leitura, produção e interpretação de textos durante todo o curso. O desafio proposto foi adicionar o estudo das cartilhas de *Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável de: Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo*, das Minibibliotecas da Embrapa, no ambiente pedagógico desses educandos, especificamente no espaço das Oficinas de Letramentos, do projeto de Letramentos Múltiplos, com o intuito de estimular reflexões críticas para identificar potencialidades e limitações no uso dessas cartilhas, especialmente no contexto de educandos oriundos de comunidades Kalungas do nordeste goiano.

Esse texto está organizado em cinco tópicos: o primeiro apresenta a metodologia e o contexto da pesquisa; o segundo tópico traz uma abordagem sobre a Licenciatura da Educação do Campo como uma experiência de política pública diferenciada no contexto da Educação do Campo; o terceiro tópico apresenta especificidades do Território Kalunga; o quarto

tópico apresenta o ambiente pedagógico formativo estimulado pelas Oficinas de Letramentos, nas quais se realizou a análise das cartilhas; o quinto tópico refere-se ao resultado das análises e reflexões sobre o caminho percorrido durante o estudo e, por fim, apresenta as conclusões.

Metodologia e contexto de realização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa alicerçada na Etnografia Colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2009), considerando que os educandos da LEDOC são os protagonistas e estão em constante movimento, produzindo suas narrativas e histórias de vida, sendo eles também os sujeitos da pesquisa. Como a ênfase é no processo, a pesquisa permitiu uma análise mais integrada, permeada pelas visões de mundo das pessoas envolvidas, permitindo reunir uma diversidade de dados coletados por diferentes instrumentos, que juntos constituíram o tecido da pesquisa em questão. Segundo André (2008): “O pesquisador se utiliza de grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que por ele são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (p. 29).

A Etnografia permitiu o exercício constante sobre o referencial teórico, sobre a metodologia e sobre as ferramentas e técnicas definidas para a execução da pesquisa. Um pensar e repensar constante sobre o processo de produção do conhecimento na pesquisa: o registro diário dos eventos, das pessoas e suas impressões durante as atividades desenvolvidas, as gravações em determinados momentos (áudio e/ou vídeo), buscando, entretanto, preservar o ambiente observado e considerando que “a pesquisa deve ser regida por princípios de ética que preservem os colaboradores que se dispuserem a participar” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 57).

A pesquisa desenvolveu-se no ambiente formativo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Para compreender o contexto e vivenciar as experiências dos educandos, buscou-se a imersão no dia a dia, participando ativamente das atividades formativas e ajustando as dinâmicas de uso de Cartilhas das Minibibliotecas na proposta pedagógica de formação em letramentos múltiplos dos educandos da Turma V, da LEDOC. As cartilhas de *Boas Práticas de Manejo para Extrativismo Sustentável de Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo* das Minibibliotecas foram utilizadas nas atividades formativas de letramentos desenvolvidas nos tempos formativos da LEDOC: Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). De acor-

do com Sousa (2010), as práticas de letramento ocorrem no Tempo-Escola, na interação com a dinâmica de produção coletiva de textos, articulando experiências de vida, conhecimentos dados e novos, e no Tempo-Comunidade, de acordo com os roteiros de atividades elaboradas pelo corpo docente. O objetivo primordial dessas dinâmicas foi promover uma análise crítica dos conteúdos das cartilhas, além de contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita e para as práticas de ensino desses educandos nos tempos formativos propostos pelo curso.

Nessas dinâmicas, os educandos produziram textos expositivos e argumentativos – resenhas e narrativas –, buscando relacionar os conteúdos dessas cartilhas às práticas das suas comunidades de origem. Buscou-se, assim, a identificação de potencialidades e limitações no uso dessas cartilhas, relacionando seus conteúdos ao contexto de origem desses educadores em formação. As discussões foram orientadas a partir dos conteúdos contidos nessas cartilhas, selecionadas para este estudo por se apresentarem relacionados às práticas de extrativismo sustentável de frutos do Cerrado, naturalmente praticadas pelas comunidades Kalungas do nordeste goiano. Outro indicador para a escolha dessas cartilhas é que seus conteúdos resultam da articulação de conhecimentos partilhados por coletores experientes de comunidades rurais e de vários anos de pesquisa científica de pesquisadores da Embrapa e seus parceiros.

A partir de uma postura investigativa, buscou-se a construção de um olhar contextualizado sobre esse ambiente pedagógico, especialmente durante as oficinas de letramentos, mediadas pela professora colaboradora³. Nesse período, buscou-se construir laços de confiança e afinidade com os educandos e com a professora colaboradora, dialogando e negociando os espaços do ambiente pedagógico para a realização das atividades programadas na pesquisa, como observadora e pesquisadora, e em consonância com as oficinas de letramento, interagindo naturalmente no ambiente pedagógico, considerando a importância de preservar esse ambiente em sua essência (BORTONI-RICARDO, 2009).

³ A professora colaboradora é professora efetiva do Instituto Federal de Roraima, graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima, mestre em Ciência da Educação pela Universidade de Matanzas Camilo Cienfuegos – Cuba e doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB na área de Sociolinguística. Atua como colaboradora da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no Campus da Faculdade de Planaltina da UNB.

A Licenciatura em Educação do Campo

A Educação do Campo assume a disputa pela educação como política pública, mas não apenas a garantia do acesso à educação: principalmente o direito dos sujeitos do campo pelo acesso à educação nos seus contextos locais e de acordo com as suas necessidades humanas e sociais e, especialmente, considerando a sua cultura e os desafios enfrentados para a produção material da vida nos diferentes territórios do campo, com as tensões e contradições que permeiam a luta pela terra em cada um desses espaços.

Desse modo, a Educação do Campo tem se constituído um projeto de educação emancipadora, a partir da luta pela terra e pelo acesso ao conhecimento pelos camponeses, como parte dessa luta, para, como tal, como camponeses, continuarem garantindo sua existência. Essa concepção educativa tem apresentado indícios de mudança de paradigmas na produção de novos conhecimentos, além das mudanças na estrutura formal educacional: 1) o projeto político-pedagógico traz o princípio da transdisciplinaridade na base da sua matriz curricular, reconhecendo a centralidade da presença dos sujeitos do campo nesse processo; 2) a indissociabilidade entre teoria e prática e 3) a importância da alternância nos processos formativos pela relevância que tem a inserção dos territórios camponeses nesses novos processos de produção de conhecimento.

Segundo Caldart (2010), o projeto educativo concebido a partir da materialidade de origem da Educação do Campo está naturalmente vinculado aos trabalhadores do campo e de uma concepção de educação regida sob os princípios do direito dos povos do campo à terra, às sementes e à água; da agroecologia; da soberania alimentar e da cooperação agrícola. Pretende formar sujeitos críticos e construtores da sua história – os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, conforme Gramsci. É pautada pelo debate e protagonismo dos movimentos sociais sobre as políticas públicas, especialmente sobre a educação. O embate versa sobre as características que as políticas públicas devem ter para, de fato, ser capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados por tantos séculos.

Uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais refere-se à sua participação e protagonismo na concepção e elaboração de tais políticas. A Licenciatura em Educação do Campo é um bom exemplo dessas políticas, pois é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da

pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo movimento ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) insere-se no contexto dessa luta social por ampliação da rede de escolas públicas que oferecem a Educação Básica no e do campo e a criação de alternativas de organização curricular e de trabalho docente que contemplem as especificidades do campo. Institucionalizada em 2007 como modalidade de Ensino Superior, pretende formar e habilitar profissionais para atuação no Ensino Fundamental e Médio nas escolas de Educação Básica do campo. É um curso regular da Universidade de Brasília (UnB) e realiza-se no sistema de alternância, integrando Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Molina e Sá (2012b) salientam que “a alternância (TE e TC) tem articulação intrínseca entre educação e realidade específica das populações do campo e busca facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 466).

A concepção formativa da Educação do Campo é propiciar um espaço para a formação do sujeito crítico. O campo é compreendido como um espaço para a produção da vida, de novas relações sociais e entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. “A LEDOC pretende alcançar três dimensões na formação dos educadores: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários” (MOLINA e SÁ, 2012b, p. 468).

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo simultaneamente as três dimensões – a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários idealizou-se esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para o qual se titula o docente em questão, porém extremamente articulada ao domínio

dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que essa estabelece com a comunidade do seu entorno.

Ou seja, a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas ainda às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. A proposta e o desafio é realmente materializar práticas formativas durante o percurso da Licenciatura em Educação do Campo que sejam capazes de ir desenvolvendo e promovendo nos futuros educadores as habilidades necessárias para contribuir com a consolidação do ideal de escola edificado por esse movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nestes últimos quinze anos: uma Escola do Campo (MOLINA, 2014).

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília assume formas de intervenção e práticas educativas características de uma educação crítica e transformadora, alicerçada nas identidades dos sujeitos do campo e com a perspectiva da formação de sujeitos construtores de conhecimentos, formadores de opinião e capazes de intervir na história, promovendo suas culturas nos espaços em que estão inseridos para transformar suas realidades. Sujeitos dotados de autonomia e autoria na construção de suas histórias de vida.

O Território Kalunga

As comunidades Kalungas referem-se a comunidades remanescentes de escravos, também denominadas “Comunidades Quilombolas”. O termo quilombola no Brasil refere-se aos homens e mulheres africanos e afrodescendentes resistentes ao sistema colonial escravista, refugiados em áreas de difícil acesso, onde reconstituíram seu modo de viver em liberdade. Caracterizaram-se pela ancestralidade na ocupação e pela identidade de resistência à escravidão e à negação da inferioridade imposta pela ordem colonial. Seus modos de viver, de produzir e de reproduzir foram alicerçados no trabalho familiar, destinado preferencialmente a agricultura, pesca, caça, coleta e outras formas de extrativismo (FERREIRA, 2012). Possuem vínculo natural entre produção familiar e educação. A cultura é baseada na

oralidade. Há vocação para a produção agroecológica e o uso da enxada e da foice como instrumentos de trabalho, a produção é diversificada com a produção de grãos, de frutos e cocos do cerrado e de pomares, prática da pesca, criatório de gado, de porcos e aves. Os Kalungas praticam até os dias de hoje o escambo para a aquisição de outros bens de consumo.

Dentre as comunidades quilombolas da região Centro-Oeste, a Kalunga é a mais importante em termos numérico e histórico e está entre as maiores do país. Ocupa uma área de 253,2 mil hectares, com uma população estimada em mais de 12 mil habitantes. Em 1991 foi reconhecida pelo Governo de Goiás como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga (ANJOS e CIPRIANO, 2006; BAIOCCHI, 1999; TIBURCIO, 2007). O Sítio Histórico Kalunga está situado na região nordeste do estado de Goiás e abrange três diferentes municípios: Teresina, Monte Alegre e Cavalcante. Nessa grande área, há diferentes comunidades negras com cinco núcleos principais: Contenda; Kalunga; Vão de Almas; Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois. Esse quilombo fica localizado nas serras de Cavalcante, no nordeste goiano, e existe há mais de 300 anos, tendo ficado séculos no isolamento.

A propriedade da terra onde habitaram seus antepassados até as gerações atuais é uma das principais reivindicações dessas comunidades Kalungas. Instaladas em locais de difícil acesso, a maioria dessas comunidades não tem energia, água encanada, não tem ou tem com muita dificuldade o acesso ao transporte e ao atendimento médico. Quase todas as escolas localizadas nas comunidades não ofertam o Ensino Médio, sendo necessário o deslocamento dos jovens para a cidade mais próxima para concluir os estudos.

No contexto dessas comunidades Kalungas, identifica-se um jeito diferente no manejo do uso das terras e das suas práticas extrativistas, como a pesca, a coleta e a caça, que, em sua maioria, utilizam-se de práticas sustentáveis que dialogam bem mais com as suas necessidades básicas e os ciclos da natureza do que com as suas relações com o mercado. Vieira (2007) reforça que esse jeito de se relacionar com a natureza promoveu impactos positivos, como o aumento da diversidade da fauna e da flora e a conservação do meio ambiente, sendo essas comunidades aliadas na geração de conhecimento para a sustentabilidade dos ecossistemas (VIEIRA, 2007).

A religiosidade está presente nas relações dos Kalungas com a terra. As festas e romarias tradicionais constituem momentos muito importantes e representam bênçãos na produção das roças, especialmente dos santos

das épocas das águas (proteção e chuva para as plantações). Para Baiocchi (1999), essas festas religiosas representam momentos de louvor ao ancestral e contribuem para a afirmação e sacralização da identidade Kalunga. Desse modo, os Kalungas encontraram uma forma de manter a identidade e a memória histórica dos seus antepassados. A autora registra que “as festas são precedidas das folias e se intercalam durante o ano. O religioso e o lazer, o sagrado e o profano representam práticas de toda a comunidade e concorrem para o fortalecimento das relações sociais” (1999, p. 43).

O modo de viver e de se relacionar com a natureza, os vínculos naturais com as rezas e as festas relacionadas ao modo de cultivar a terra são alguns dos indicadores da resistência e da força desses afrodescendentes, que resistem em conservar suas raízes africanas, além de contribuir para a preservação do Cerrado brasileiro. Para Baiocchi, “a economia Kalunga, que não devasta o solo, possibilitou a manutenção de um verdadeiro ‘santuário ecológico’. Ali a natureza reproduz e perpetua a vida” (BAIOCCHI, 1999, p. 21).

As iniciativas locais de escolarização dos Kalungas diagnosticaram limitações como: a) dificuldade na manutenção de professores oriundos da mesma comunidade; b) relação do conteúdo curricular proposto aos saberes da terra e ao cotidiano das crianças e adolescentes, considerando que a educação familiar é baseada na oralidade e na relação familiar com a produção das roças; c) necessidade de reforçar a autoestima de professores e alunos, reconhecendo o significado simbólico do território associado à ancestralidade e à identidade etnorracial e cultural (PARE et al., 2007).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da UnB, localizado no Campus da Faculdade de Planaltina (FUP), pretende atender a diversidade de sujeitos do campo, como agricultores familiares, assentados, quilombolas (dentre eles os Kalungas). Já são sete turmas de Licenciatura em Educação do Campo ofertadas, sendo quatro já concluídas e três em andamento, que atendem a essa diversidade de sujeitos do campo da região Centro-Oeste.

A maioria de educandos da Turma V da LEDOC tem origem em comunidades Kalungas do nordeste goiano: Prata, Vão do Moleque, Vão de Almas, Engenho II (Cavalcante, Goiás), Fazenda Tiguinzal (Monte Alegre, Goiás), Diadema, Ribeirão e Ema (Teresina de Goiás). Essas comunidades Kalungas compõem os grupos que receberam as Minibibliotecas da Embrapa a partir de programas governamentais de apoio à escolarização e incentivo à leitura.

Os letramentos na Licenciatura em Educação do Campo

Quando falamos em letramentos, associamos a ideia de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, recorrendo a autores como Barton et al. (2000), Rojo (2009) e Bortoni-Ricardo (2009), que se dedicam ao tema, encontramos uma diversidade de abordagens. Considera-se, para este estudo, o conceito de letramento cuja abordagem epistemológica retoma aspectos históricos, sociais e culturais de um determinado grupo social em um determinado tempo, ou seja, considerando que as práticas de letramento são historicamente situadas e são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, conforme anunciado por Barton et al. (2000):

Letramento pode ser um conjunto de práticas sociais mediadas por textos escritos; é historicamente situado. As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Alguns letramentos são mais dominantes e influenciam mais que os outros. “Novas práticas de letramento surgem por meio de processos de aprendizagem formal e informal” (BARTON et al., 2000, p. 1).

A partir de 1980, o conceito de letramento passou a constar na literatura pedagógica como um processo recorrente na vida social, considerando que as práticas sociais são inerentes ao letramento. As práticas dependem do contexto socialmente apreendido. É pensar o letramento para além da escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), o termo letramento é também usado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Culturas de letramento podem constituir uma diversidade de letramentos estabelecidos socialmente: atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais. A literatura de cordel, por exemplo, pode ser considerada uma cultura letrada associada à cultura popular. “Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 43).

O letramento situado e contextualizado é fruto das relações de poder estabelecidas localmente, sendo que alguns letramentos são dominantes e representam a estrutura de poder local. Nem sempre esses letramentos são os de leitura e escrita; dependendo do contexto local, a oralidade assume papel preponderante nas relações de poder.

Bortone (2012) salienta que o domínio da leitura e da escrita institui ao homem status privilegiado, possibilitando o seu acesso à informação, a defesa de argumentos e a partilha dos bens socialmente valorizados. “O

acesso ao mundo da escrita torna-se garantia de sucesso social, e o processo histórico assim confirma, pois que o letramento sempre esteve associado à ideia de poder” (BORTONE, 2012, p. 2).

Os valores culturais das classes dominantes, entre eles a capacidade de leitura e escrita, legitimados por fatores históricos, políticos e ideológicos, constituem a cultura socialmente privilegiada, em oposição às formas discursivas das sociedades tradicionais e ágrafas, baseadas na oralidade (2012, p. 2).

Segundo a autora, estudos sobre letramentos apontam que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita está relacionada às necessidades estabelecidas por contextos sociais implicados em relações de poder, que, por sua vez, definem letramentos dominantes, marginalizados ou de resistência.

Os letramentos dominantes ou hegemônicos pressupõem a necessidade de aprimorar a capacidade de leitura e escrita como habilidades adequadas às necessidades de compreensão e apreensão de conhecimentos produzidos e considerados suficientes, independentes de seus contextos. São valorizados legal e culturalmente e relacionam-se às organizações formais como a escola, igrejas e trabalho. Os letramentos locais ou “vernaculares” são frequentemente desvalorizados pela cultura oficial e têm origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Representam, muitas vezes, práticas de resistência (ROJO, 2009).

Letramento também diz respeito à pluralidade cultural, constituída na diversidade de conhecimentos de cada contexto sociocultural, e envolve, em maior ou menor grau, textos escritos aceitos naturalmente por grupos sociais populares.

Assim, em comunidades rurais, por exemplo, os hábitos e valores religiosos fundamentam-se em rituais e rezas aprendidas a partir de folhetos simples, de orações pré-determinadas pela tradição das instituições religiosas, mas que fazem parte da vida daquelas pessoas, que as aceitam e respeitam (BORTONE, 2012, p. 16).

Os letramentos múltiplos referem-se à heterogeneidade das práticas sociais de letramentos, que estão em movimento e em diferentes contextos. Considerar essa heterogeneidade é conceber a multiplicidade de letramentos que se movimentam nas diferentes realidades cotidianas das comunidades.

Sousa (2010) salienta que leitura e escrita constituem um meio de sobrevivência das pessoas por diferentes motivações e em diferentes contextos sociais.

Assim, vemos o letramento como uma cultura instituída de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar a memória, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Esse fenômeno ocorre em diferentes domínios sociais: escola, lar, igreja, trabalho e lazer. O que significa que os letramentos são situados, conforme a perspectiva de Barton et al. (2000). Os significados do letramento têm diferentes propósitos sociais e culturais (SOUSA, 2010, p. 9).

Rojo (2009) afirma que as práticas sociais de letramento, exercidas nos diferentes contextos da vida, constituem os níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita, dentre elas as práticas escolares. Para a autora, é possível exercer práticas de letramento e assim ser letrado de algum modo e não ser escolarizado e analfabeto.

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Segundo Rojo (2009), é Street (1993, p. 5) quem inaugura a discussão sobre dois enfoques distintos de letramento – letramento autônomo e letramento ideológico. O enfoque autônomo desconsidera a diversidade de letramentos existentes nos diferentes contextos sociais, sendo que o desenvolvimento das habilidades de letramento resulta da aprendizagem gradual e individual, independente do contexto.

O enfoque ideológico concebe a indissociabilidade entre as práticas de letramento e as estruturas culturais e de poder da sociedade, que são diversas e em diferentes contextos. É socialmente construído e coletivizado pelo interesse social. Adquirir as competências de leitura, interpretação e escrita é preparar-se para a emancipação política e social. Nessa perspectiva, o conhecimento não é natural nem neutro e constrói-se historicamente num contexto local.

O letramento ideológico dialoga com as premissas emancipatórias de Paulo Freire (1989), especialmente nas ideias anunciadas em seu livro *A Importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam*. Na sua proposta emancipatória, o autor já anunciava a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada no ato educativo. A língua no letramento ideológico representa um instrumento de poder e de transformação social. Assume

caráter libertador. É por meio da língua que as relações sociais são estabelecidas localmente e são mediadas. Há uma diversidade de instrumentos que mediam essas relações.

Na concepção de leitura de mundo de Paulo Freire (1996), o sujeito afirma-se no mundo a partir da sua autonomia e da sua capacidade de autoria. Segundo o autor, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim, inicialmente aprendemos a ler o mundo a partir do nosso meio social e familiar, observando a natureza, os animais e as relações com a família. Estabelecemos nosso entendimento de mundo: a nossa primeira leitura de mundo.

O autor salienta que estimular e manter o espírito de criticidade e curiosidade nos educandos é fundamental para superar a passividade e o conformismo condicionante de uma educação bancária. É manter a inquietação indagadora e curiosa. “É manter vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘banquarismo’” (FREIRE, 1996, p. 13).

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 20).

O uso do conceito de letramento é pauta para reflexão: a concepção de letramento apreendida na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) considera a necessidade de aprimorar as habilidades de leitura, interpretação e escrita dos educandos de maneira que os habilite à leitura crítica do mundo e de qualquer tipo de produção textual. O letramento nesse contexto concebe como requisito primordial a autonomia e a autoria desses educandos, considerando a capacidade criativa e intelectual desses sujeitos. O debate versa não somente pelo acesso desses sujeitos ao conhecimento científico, mas especialmente em como se dá a produção desse conhecimento e suas interfaces com o meio onde é produzido e socializado. Além disso, estimula o protagonismo desses sujeitos na produção e sistematização de novos conhecimentos.

Esse debate torna-se especialmente relevante em se tratando do fato de que esses educandos em formação em breve estarão atuando nas salas de aula nas Escolas do Campo, sendo que também existem vários casos de educandos que estão cursando a Licenciatura, mas que já atuam nas esco-

las do território rural. Porém, além de pensar na centralidade dessa formação para sua prática docente (atual e futura), também se constatou a central necessidade de promover as condições necessárias de qualificar sua formação para utilização dessas habilidades durante o próprio percurso do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O espaço formativo da LEDOC evidenciou a necessidade de aprimorar as habilidades de letramento dos educandos, especialmente porque esses deverão desenvolver os processos de leitura, produção e interpretação de textos durante toda a graduação, sendo fundamental essa habilidade para o êxito dos aprendizados dos conteúdos tratados nos diversos componentes curriculares do curso. Essa demanda, fortemente sentida pelo coletivo de educadores da Licenciatura em Educação do Campo, ensejou o investimento pedagógico e a ampliação da carga horária na matriz curricular por representar uma relevante lacuna a ser superada para a formação integral e crítica dos educandos vindos das comunidades quilombolas, dada a histórica privação que sofreram na garantia de seu direito à educação escolar de qualidade. Relatos de educadores e dos próprios educandos evidenciam as dificuldades na leitura, interpretação e produção textual, especialmente de textos acadêmicos.

A formação em letramentos múltiplos da LEDOC dialoga com o enfoque ideológico de letramento e pretende contribuir para as estratégias de leitura e escrita dos educandos, aprimorando as suas habilidades na produção de discursos, seus sentidos e sua criticidade: como esses educandos se posicionam no mundo e como formar leitores críticos. Busca-se, assim, a formação integral desses sujeitos a partir de uma leitura crítica e contextualizada das suas realidades, incentivando a autonomia e a autoria na construção coletiva e na sistematização de seus conhecimentos.

A formação desse sujeito capaz de produzir conhecimentos e transformar a sua realidade é fundamental no campo da disputa pela educação transformadora no ambiente escolar e na vida social e política. A educação pontuada pretende contribuir decisivamente para a formação de sujeitos capazes de situar o contexto sociocultural econômico e político no qual está inserido e cujo papel é o de principal protagonista. Considerando a importância desse registro a partir da escrita, e conforme anunciado por Baiocchi, “a ciência antropológica demonstra que a escrita é parte da cultura. A escrita é uma das formas que o homem, em sua trajetória, elaborou para se comunicar e repassar o conhecimento” (1999, p. 38).

Sousa (2010) pontua que, nas estratégias de formação em letramentos múltiplos da LEDOC, consideram-se intrinsecamente articulados os diferentes tempos formativos: Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No Tempo-Escola, ocorrem as práticas de letramento em interação com a dinâmica da produção coletiva de textos, articulando experiências de vida e conhecimentos em contraposição ao letramento acadêmico hegemônico. No Tempo-Comunidade, as práticas de letramento são guiadas por roteiros elaborados pelos educadores. As atividades podem ser individuais ou em grupos de colegas que moram próximos ou na mediação realizada no acompanhamento do Tempo-Comunidade (SOUSA, 2010). A autora salienta que as práticas de letramentos estão no dia a dia da sociedade por necessidades diversas.

As práticas de letramentos: produção, leitura e circulação de textos escritos, em diferentes contextos, por motivação diversa, ocorrem o tempo todo na sociedade, porque precisamos ler e escrever, ressignificar o que lemos na oralidade ou na forma de escrita novamente. As pessoas participam de diferentes práticas de letramento devido às exigências comunicativas, sociais e interacionais (SOUSA, 2010, p. 2).

Entretanto, Sousa (2010) adverte sobre a necessidade de reflexão sobre esses saberes básicos, que nem sempre foram adquiridos na Escola Básica. “A formação dos educadores e das educadoras do campo requer uma reflexão sobre saberes básicos: ler e escrever com proficiência, já que a escola do Ensino Básico não cumpriu com esse letramento. Essa negação é uma forma de opressão” (SOUSA, 2010, p. 5).

No contexto rural, prevalece a oralidade na comunicação e nas relações sociais, conforme aponta Sousa (2010). Essa oralidade se revela, muitas vezes, a partir dos discursos relacionados a temas como Reforma Agrária, agroecologia e preservação ambiental, dentre outros. “No entanto, é na escrita que se identificam as limitações ortográficas e na construção morfossintática” (2010, p. 6). Baocchi (1999) considera que a tradição oral tem papel preponderante na expressão de um povo, de seus valores e sua cultura. Contribui também para a preservação dos conhecimentos sobre a ciência natural repassada por seus antepassados. Além disso, a tradição oral revela a beleza poética, literal e filosófica registrada em suas memórias. “A história oral registra quando tudo começou; os primeiros moradores, as migrações sucessivas, a posse da terra, a miscigenação com o indígena” (1999, p. 38).

A Licenciatura tem estimulado processos de construção de conhecimentos partilhados e sistematizados de acordo com as especificidades e realidades locais dos educandos. A sistematização desses conhecimentos tem contribuído para a mudança do paradigma alicerçado pela hegemonia da classe dominante sobre construção e sistematização de conhecimentos, consideradas como atividades reservadas a um grupo seletivo de intelectuais. Ao contrário dessa visão, a concepção de formação presente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UnB objetiva, em parceria com os movimentos sociais camponeses, promover e forjar a construção de intelectuais orgânicos da própria classe trabalhadora, que junto com ela lutarão para promover as transformações necessárias à superação do modelo agrícola hegemônico no país, estruturado a partir da lógica do agronegócio.

Esse estudo pretende contribuir para a formação de intelectuais orgânicos no e do campo, especialmente no letramento desses educandos para a produção e sistematização das experiências vivenciadas no Tempo-Escola e no Tempo-Comunidade, estimulando a autonomia e autoria desses sujeitos. Espera-se que esse processo de investigação tenha contribuído para a formação de um ambiente pedagógico para a construção e reconstrução de conhecimentos que façam sentido e tenham valor para esses educandos e suas comunidades Kalungas e que oportunize a inclusão de novos elementos de referência para as Minibibliotecas, contribuindo para a transformação e a qualificação desse acervo, no sentido de torná-lo, cada vez mais, um material pedagógico útil e necessário à produção da vida do campo, na perspectiva de uma matriz agroecológica voltada para a soberania alimentar.

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Atividades da pesquisa etnográfica colaborativa

Atividade 1 – Tempo-Escola

Análise crítica (resenhas) das cartilhas de *Boas Práticas de Manejo para Extrativismo Sustentável de Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo*, das Minibibliotecas.

Participaram da produção das resenhas 45 educandos. Essa atividade aconteceu em decorrência das Oficinas de Letramentos realizadas no ambiente formativo da Turma V, da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB/FUP). Essas oficinas pretendem contribuir para a formação

dos educandos na aquisição das habilidades de leitura e escrita crítica, a fim de que esses se posicionem no ambiente acadêmico e em outros espaços da vida.

Atividade 2 – Tempo-Comunidade

Produção de narrativas com pessoas das comunidades Kalungas e dos educandos da Turma V, da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB/FUP).

Durante as oficinas de letramentos realizadas no ambiente formativo da Turma V, da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB/FUP), os educandos de origem nas comunidades Kalungas: Prata, Engenho II, Vão de Almas, Diadema, São José e Tinguinzal foram convidados para participar da produção de narrativas sobre o conteúdo e análise das cartilhas com os membros de suas próprias comunidades rurais. Foram realizadas 06 narrativas nas comunidades Kalungas de origem de 06 educandos que aceitaram e puderam colaborar com essa pesquisa.

A viagem de campo aconteceu no período de 06 a 10 de dezembro de 2013, logo em seguida ao término das atividades formativas do Tempo-Escola dos educandos, que teve encerramento no dia 05 de dezembro de 2014.

Tabela 1 – Narrativas realizadas nas comunidades Kalungas

COMUNIDADE	MUNICÍPIO NORDESTE GOIANO	N. FAM.	NARRATIVAS			
			Educando LEdoC	Idade	Colaborador Comunidade	Idade
PRATA	Cavalcante	90	(A)	27	(1)	72
			(B)	27	(2)	54
ENGENHO II	Cavalcante	180	(C)	26	(3)	59
VÃO DE ALMAS	Cavalcante	400	(D)	26	(4)	70
			(E)	26	(5)	40
DIADEMA	Teresina	450	(F)	24	(6)	59

Fonte: Pesquisa de campo

O processo dinâmico constituído na pesquisa etnográfica colaborativa, vivenciado no ambiente pedagógico, a partir da coleta de dados pela

observação participante, registros de campo, gravações em áudio e das oficinas de letramento (textos escritos, produção de resenhas e de narrativas nas comunidades Kalungas), possibilitaram a reflexão contínua sobre os conteúdos apresentados nas cartilhas das Minibibliotecas, relacionando-os aos contextos locais dos educandos. Esse processo permitiu constituir um olhar diferenciado sobre esses conteúdos.

Foram definidas três categorias para articular o conjunto de análises constituídas durante a pesquisa etnográfica colaborativa, incluindo a análise da produção textual crítica (resenhas), produzida pelos educandos no Tempo-Escola, e a análise da produção textual (narrativas), produzida pelos educandos no Tempo-Comunidade.

Além desses, inclui-se a análise de outros registros coletados durante a pesquisa: observações em campo, gravações, diário de campo, etc. Considera-se que essas categorias contribuem para traduzir o contexto e suas especificidades, considerando o ambiente pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

CATEGORIA 1 – IDENTIDADE KALUNGA

Os relatos sobre as histórias de vida de pessoas das comunidades Kalungas evidenciam claramente as dificuldades enfrentadas no ambiente familiar, como o duro trabalho nas roças para ajudar os pais, a baixa escolaridade, a falta de infraestrutura básica, as dificuldades de acesso à cidade com caminhadas de até 12 horas ou com o uso de animal e a ausência de atendimento médico nessas comunidades, conforme já anunciado por Baiocchi (1999).

Os relatos registram também a identificação e o sentimento de pertencimento dos educandos e de suas comunidades ao Território Kalunga e como a LEDOC tem contribuído para resgatar a história desses remanescentes de quilombo, suas lutas e a importância desse povo no contexto das lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra e a viver dignamente no campo. Trechos do depoimento do Educando A traduzem esse sentimento:

“Eu me sinto muito orgulhoso sobre a resistência dos nossos antepassados e assim, por exemplo, eu como quilombola me sinto orgulhoso porque nos tivemos uma história, uma trajetória de vida muito difícil e nós estamos até hoje aqui resistindo” [...] “eu me sinto muito orgulhoso hoje como Kalunga e mesmo depois que eu tô dentro da universidade, hoje pra mim ser Kalunga cada dia me traz mais orgulho porque a cada dia eu descubro mais coisas do conhecimento que eu não imaginava era a nossa realidade, aqui no local onde nós convivemos” (EDUCANDO A).

CATEGORIA 2 – FORMAS DE USO DOS FRUTOS descritos nas Cartilhas pela Comunidade Kalunga (uso alimentar e medicinal)

Os diálogos apresentaram algumas características importantes sobre as formas de uso dos frutos descritos nas cartilhas de *Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável de: Buriti, Mangaba, Umbu, Pequi e Coquinho Azedo* por essas comunidades Kalungas. Evidencia-se até os dias de hoje a prática de escambo na troca da produção familiar por outras necessidades da família: o uso de sementes crioulas produzidas nas próprias comunidades. O Território possui a estrutura de três agroindústrias construídas nas comunidades para o processamento e produção de cosméticos à base de frutos do Cerrado.

A produção desses frutos no Território é diversificada e muito rica. Algumas comunidades produzem artesanato utilizando como base partes dos frutos disponíveis. O Buriti é utilizado para a confecção de artesanato (quibano, peneira, tapiti), e as palhas são utilizadas na cobertura das casas. O Pequi é um dos frutos mais consumidos nas comunidades Kalungas. Além do consumo alimentar, é utilizado também como base para a produção de remédios caseiros e para a produção de sabão caseiro, prática antiga que ainda é realizada pelos Kalungas. Trechos do relato da Colaboradora 2 evidenciam essa prática:

[...] O pequi usava pra fazer o sabão. Pegava o pequi, colocava na vasilha e deixava uns 8 dias na vasilha e depois fazia o sabão. Eu aprendi com minha mãe... Era sabão fabricado em casa e era de pequi. Ninguém faz mais a decoada, ninguém tira. A decoada era tirada da cinza de um pau, a mamoinha, que eles falam. A comunidade faz sabão de pequi quando tem muito pequi. Eu mesma tenho sabão de dois anos (COLABORADORA 2).

De um modo geral, o conteúdo de cada cartilha foi considerado pelos educandos da Turma V da LEDOC como um importante instrumento didático para o uso pedagógico, especialmente nas Escolas do Campo, considerando que o tema principal é o extrativismo sustentável, prática comum nas comunidades Kalungas, representadas pela maioria desses educandos. Dialogando com Sousa (2010), os conhecimentos prévios desses educandos sobre o extrativismo praticado nas suas comunidades facilitou a leitura e o entendimento dos conteúdos.

Os educandos destacaram em seus relatos que as cartilhas alertam sobre a importância da conservação das áreas dos biomas que estão sendo devastados pelos desmatamentos acirrados para a implantação de pasta-

gens e monoculturas e que podem comprometer as nascentes. Trechos do relato do Educando K reforçam a importância desse material para os alunos das escolas rurais: “...eles saberão dos benefícios de cada um desses produtos do Cerrado, desde a sua complementação na alimentação, no uso como plantas medicinais e também estarão conscientizando os seus pais da preservação dessas plantas” (EDUCANDO K).

A linguagem adotada no material é considerada simples e de fácil manuseio e compreensão. O Educando H reforça esse entendimento: “[...] Um dos pontos em destaque na cartilha do pequi é sua linguagem simples e fácil de ser interpretada, dirigida a agricultores e às pessoas que *vivem* no campo e que têm o extrativismo do pequi como renda sustentável”. Ele considera também que esse material pode contribuir para o senso de cuidado e atenção ao meio ambiente e para a compreensão das particularidades e potenciais econômicos dos frutos, nos leitores e estudantes.

Outro registro dos educandos sobre as cartilhas é que essas reforçam a sustentabilidade da fauna e da flora e a proteção à diversidade local a partir da prática do extrativismo não predatório; como se dá a interação do extrativismo com os animais; os cuidados com as queimadas; a importância da organização social e as possibilidades de receitas com os frutos.

A abordagem adotada nas cartilhas também despertou a necessidade de preservação e investimentos nos frutos das comunidades Kalungas dos educandos, que quase sempre representam alimento e remédio. Embora apresentem informações gerais sobre o uso alimentar e medicinal (casca, leite, folha, raiz) e ofereçam várias formas de manejo do fruto, deveriam ampliar a abordagem sobre as propriedades medicinais dos frutos nessas cartilhas.

CATEGORIA 3 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Produção das resenhas e das narrativas

Os relatos evidenciaram traços da progressão nas habilidades de leitura e escrita e, mais ainda, de um letramento crítico dos educandos de origem em comunidades Kalungas que participaram da pesquisa. Essa perspectiva crítica dialoga com o anunciado por Santos Neto (2009), que alerta sobre o papel decisivo da educação na formação do sujeito crítico e transformador, o formador de opinião permanente na construção coletiva do pensamento de um grupo social e que tem papel decisivo na produção de conhecimentos. É o intelectual orgânico de Gramsci.

Evidenciaram também a identificação do direito à universidade como qualquer outra pessoa, do merecimento e do mérito de poder concorrer à vaga no processo de seleção e de ser aprovado. Além disso, de ser representante dos Kalungas e estar ocupando um espaço importante na universidade, conquistado pelo vestibular. Segundo registro do Educando A, “[...] o que eu mais me sinto orgulhoso é de onde eu vim e onde eu estou hoje que é numa universidade pública [...] é um espaço nosso, mas pra burguesia não é espaço nosso e o espaço que eu conquistei foi igual todo mundo que conquistou espaço lá que foi no vestibular” (EDUCANDO A).

Trechos das narrativas revelaram também a importância de participar de eventos de letramentos, como uma entrevista, e poder posicionar-se sobre a sua comunidade e a sua história de vida, conforme anuncia o Educando E:

Essa entrevista já é um desafio porque a gente aqui na comunidade não tem esse hábito de ser entrevistado e às vezes é entrevistado algumas pessoas só e só é retirado foto e as pessoas mesmo é que vai contar a nossa história sem a gente tá contando a história nossa, então isso sai de mim essa entrevista então não é mais um plágio que a pessoa pega e faz lá fora através de uma foto ele acaba contando a sua história de modo diferente e sem você saber (EDUCANDO E).

Alguns educandos revelaram o interesse em continuar estudando, fazendo mestrado e outros cursos, contribuindo com as escolas das comunidades Kalungas. De outra parte, identificou-se também o reconhecimento pelas pessoas das comunidades Kalungas da importância e da luta dos educandos dessas comunidades e a expectativa de que eles possam contribuir para a permanência dos jovens nas suas comunidades de origem, com a ampliação, na maioria das escolas, da educação local até a conclusão do ensino médio.

Conclusões

Os educandos da Turma V da Licenciatura em Educação do Campo estão fazendo a história na Universidade de Brasília. Eles são representantes do Território Kalunga, que diante de todas as contradições construídas pelo senso comum e da disputa pelo acesso à universidade pública se reconhecem com a legitimidade do direito à universidade e à afirmação da sua identidade, marcada, segundo Baiocchi (1999), pela ancestralidade africana dos quilombolas e cuja resistência à escravidão possibilitou a constituição de um modo próprio de viver e de se relacionar com o homem e com a natureza.

Considerou-se oportuno o uso das cartilhas das Minibibliotecas da Embrapa como fonte de pesquisa na produção textual da Turma V, da LE-DOC. A pesquisa etnográfica colaborativa evidenciou que o uso desse material no ambiente pedagógico contribuiu para a aprendizagem dos educandos na produção textual, considerando que o tema principal é o extrativismo sustentável, prática comum nas comunidades Kalungas, representadas pela maioria desses educandos.

Dialogando com Sousa (2010), os conhecimentos prévios desses educandos sobre o extrativismo praticado nas suas comunidades facilitou a leitura e o entendimento dos conteúdos. Além disso, as cartilhas também oportunizaram a ampliação dos conhecimentos desses educandos sobre o extrativismo sustentável desses frutos, considerando os biomas e os cuidados necessários ao meio ambiente, incluindo a sustentabilidade da fauna e da flora e a proteção à diversidade local.

O protagonismo desses educandos Kalungas na universidade, a aprendizagem progressiva e a afirmação de sua identidade quilombola no espaço acadêmico representam a materialidade de um projeto educativo emancipador e que está em disputa constante na sociedade capitalista e se apresenta como um fórum privilegiado para o embate teórico e prático, buscando materializar, dentro da Universidade de Brasília, um território concreto no qual se garantam, de fato, em alto e bom som, a audição das Vozes do Campo... Das vozes que bradam por justiça, por igualdade, por liberdade, pela terra e pelo território livres, pela agroecologia, pela Soberania Alimentar, pela vida...

Referências

ANDRE, Marli Elisa De Afonso. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2008.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos; CYPRIANO, André. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo: Aiori Comunicação, 2006.

AGGIO, Alberto (Org.); BEIRED, José Luís Bendicho. *Gramsci: a Vitalidade de um Pensamento: 1. A Função Social dos Intelectuais*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 118-132.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Kalunga – Povo da Terra*. Brasília: Ed. UFG, 1999.

BARTON, David et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000. Resenhado por Rosineide Magalhães de Sousa.

BORTONE, Marcia Elizabeth. *Letramento (capítulo)*. Brasília: Universidade de Brasília – UNB, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador*. Introdução à Pesquisa Qualitativa, II. São Paulo: Parábola, 2009.

CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana et al. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. p. 103-126. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

EMBRAPA Informação Tecnológica. *III Plano Diretor da Embrapa Informação Tecnológica: 2008-2011*. Brasília, DF: Embrapa 2008a.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. p. 645-649. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*/ Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Capítulo 2: A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo*. Licenciaturas LEdoC. Universidade de Brasília. Brasília-DF. 2012a. p. 35-61.

_____. Licenciatura em Educação do Campo, p. 466-472. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012b.

MOLINA, M.C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira et al. (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014a, p. 263-290.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para Quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (G). *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

QUILOMBOS das Américas. *Articulação de Comunidades Afrrorurais*. Documento Síntese. Brasília: IPEA/SEPPPIR, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SAMPAIO, Maurício Bonesso. *Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do buriti*. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza, 2011.

SANTOS NETO, Elydio dos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar Educação, Política e Cidadania no contexto neoliberal. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Gênero Discursivo Mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. 2006. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Linguística).

_____. *Práticas de Letramento: produção textual coletiva na formação do docente do Campo*. Brasília: Universidade de Brasília, LEdoC, FUP, UNB, 2010.

TIBÚRCIO, Breno Aragão; VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Fara. O comércio justo e solidário é alternativa para segmentos populacionais empobrecidos? Estudo de caso em Território Kalunga (GO). *Revista de Economia e Sociologia Rural*. v. 45. p. 497-519, 2007.

VIEIRA, Job Lúcio Gomes. *Etnoconhecimento: Organização das Ações de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação e Transferência de Tecnologia da Embrapa Relacionadas aos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília: Embrapa, 2007.

ANEXO I

PROJETOS DIFERENCIADOS EM DESENVOLVIMENTO NA EMBRAPA

Fonte: Ideare 2012

TEMA	PROJETO
Comunidades Tradicionais, Indígenas e Sementes Crioulas (7)	Etnoconhecimento e Agrobiodiversidade entre os Kaxinawá de Nova Olinda
	Açaí, banana e citros – ABC da fruticultura familiar das comunidades indígenas de Oiapoque
	Quintais Orgânicos de Frutas: contribuição para segurança alimentar em áreas rurais indígenas e urbanas
	As sementes crioulas como instrumento tecnológico e cultural na integração do agricultor familiar no contexto socioeconômico
	PC 13 – Conservação in situ e on farm de recursos genéticos em comunidades tradicionais e indígenas
	Pesquisa participativa para avaliação e seleção de variedades tradicionais (“crioulas”) de milho junto a agricultores familiares da Paraíba
	Rede de agricultores guardiões de sementes e desenvolvimento in situ de cultivares crioulas
Produção Orgânica e Ecológica (5)	Apropriação do Conhecimento e Aspectos Socioeconômicos da Produção Orgânica
	Desenvolvimento de Sistemas de Produção de Base Ecológica de Hortaliças para a Agricultura Familiar
	Desenvolvimento de comunidades de agricultores familiares do Piauí por meio do gergelim orgânico
	Sistema orgânicos de produção animal
	Aproveitamento de resíduos orgânicos localmente disponíveis para a produção e validação de fertilizantes alternativos apropriados à agricultura familiar de base ecológica no Território Sul do Rio Grande do Sul
	Manejo de recursos naturais na agricultura orgânica
Agroecologia Transição Agroecológica (16)	Sistemas Agroecológicos consorciados de produção de café no estado de Mato Grosso do Sul
	Manejo Agroecológico em Agroecossistemas diversificados no Semiárido Brasileiro
	Projeto Inter-Agindo: interfaces entre os atores do meio rural na construção do conhecimento agroecológico no estado do Amapá
	Transição Agroecológica: Construção Participativa do Conhecimento para a Sustentabilidade
	Bases Científicas e Tecnológicas para a Transição Agroecológica
	Vitrines permanentes de tecnologias para a transição agroecológica
	Rede de pesquisa participativa para a transição agroecológica da agricultura familiar do território sul do Rio Grande do Sul

	<p>Experimentação Participativa e Agroecologia em Assentamentos Rurais de Sergipe</p> <p>Barragem subterrânea: uma opção agroecológica para a agricultura familiar no semiárido do Nordeste brasileiro</p> <p>Construção de conhecimento agroecológico em territórios de identidade rural por meio de intercâmbios em redes sociais</p> <p>Plantas bioativas de interesse para o manejo sanitário de agroecossistemas em transição agroecológica</p> <p>Quintais agroflorestais dinâmicos e agroecológicos para aumento da segurança alimentar e renda de agricultores familiares</p> <p>Construção do conhecimento e de tecnologias agroecológicas com os Agricultores Familiares da região leste do estado de São Paulo</p> <p>Ações para Otimização da Apropriação do Conhecimento e Fortalecimento de Redes de Agroecologia no Mato Grosso do Sul e regiões vizinhas</p> <p>Gestão dos conhecimentos e sistematização de métodos e experiências agroecológicas</p> <p>Sistematização de Experiências de Agricultores em Práticas Agroecológicas na Perspectiva da Convivência com Escassez de Recursos Hídricos na Bahia e em Sergipe</p>
<p>Conservação da Biodiversidade, Recuperação de Áreas Degradadas, Sistemas Agroflorestais e Extrativismo Sustentável (12)</p>	<p>Transferência de Tecnologias de sistemas produtivos sustentáveis em rede nos municípios da Operação Arco Verde Terra Legal, no estado do Pará</p> <p>Transferência de Tecnologias de Manejo de Bacurizais Nativos para Recuperação de Áreas Degradadas e Geração de Renda para Agricultura Familiar no Nordeste Paraense e Ilha do Marajó – PA</p> <p>Rede para Conservação da Biodiversidade e Valoração dos Produtos da Floresta com Araucária – Rede CONSERVABIO</p> <p>Diagnósticos de Áreas Degradadas e Plano Piloto de Recuperação das Margens do Rio São Francisco para o Bioma Caatinga na Região de Petrolina e Juazeiro</p> <p>Sistematização de experiências e formação de profissionais para apoiar as catadoras e o extrativismo sustentável de mangaba no norte e nordeste do Brasil</p> <p>Ações de uso e manejo da sociobiodiversidade de sistemas agrícolas e extrativistas visando à segurança alimentar e geração de renda de agricultores familiares</p> <p>Sistema Agroflorestal Multiestrata Sucessional na Floresta Atlântica Densa do Estado do Paraná – Projeto Agroflorestas</p> <p>Desenvolvimento de tecnologias em sistemas agroflorestais voltadas para agroenergia e segurança alimentar</p> <p>Recuperação de solos de cerrado e caatinga pelo uso de sistemas agroflorestais como alternativa à agricultura tradicional de corte e queima na região centro-norte do Piauí</p>

	Avaliação de estratégias de transferência de tecnologia para a adoção de práticas conservacionistas focada no uso sustentável da água na agricultura: uma abordagem comportamental
	Manejo ecológico da vegetação natural campestre no contexto da pecuária familiar do Alto Camaquã
	Ecologia e manejo florestal para uso múltiplo de várzeas do estuário amazônico
Desenvolvimento Rural, Pesquisa e Métodos Participativos (14)	Impacto da pesquisa participativa do melhoramento genético da mandioca no bioma caatinga
	Transferência de tecnologias de boas práticas de manejo e aproveitamento alimentar de frutos de espécies nativas do Bioma Cerrado para o desenvolvimento de processos agroindustriais sustentáveis em São Francisco – MG
	Monitoramento e avaliação de espaços coletivos para a construção social dos mercados pela agricultura familiar de Unaí – MG
	Desenvolvimento de Métodos Participativos para a Otimização da Transferência de Tecnologia para a Agricultura de Base Familiar no RS
	Análise de adoção e avaliação de impactos de produtos biofortificados: subsídios para tomada de decisão e formulação de políticas públicas
	Fossa Séptica Biodigestora e Clorador Embrapa: Ações de transferência e incremento da tecnologia de saneamento básico na área rural
	Construção participativa de estratégia para a sustentabilidade ambiental, sociocultural e econômica das famílias ribeirinhas de pescadores de iscas no Pantanal do Mato Grosso do Sul.
	Projeto Balde Cheio – Capacitação de Extensionistas e Produtores na Produção Intensiva de Leite
	Manejo e preservação de abelhas nativas sem ferrão em região de Caatinga
	Manejo comunitário da agrobiodiversidade para o desenvolvimento sustentável de comunidades rurais do semiárido brasileiro
	Contribuições para a melhoria da diversidade dos alimentos das famílias e fornecidos nas escolas rurais do semiárido brasileiro no âmbito do P1+2
	Desenvolvimento e implementação de metodologias participativas para transferência de tecnologias de base sustentável em territórios rurais de Sergipe e da Zona da Mata Pernambucana.
	Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Participativo em Assentamentos Rurais de Sergipe
	Produção orgânica de uva para suco: construção participativa do conhecimento e desenvolvimento de tecnologias para agricultores familiares da Serra Gaúcha

Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades

Djoni Roos¹

Bernardo Mançano Fernandes²

Introdução

Os assentamentos rurais são territórios em permanente disputa. Nelles se manifestam vozes contraditórias, as quais ecoam subalternidade e resistência. Ou seja, as contradições da luta pela terra expressas no conflito entre a resistência camponesa e a exploração capitalista do território camponês. Considerando esses elementos, o presente texto objetiva problematizar e debater a territorialidade do agronegócio no interior dos assentamentos rurais, de modo a compreender as conflitualidades, contradições e resistências geradas nesse processo. Para fins analíticos, foca-se o debate no processo de construção dos territórios camponeses de quatro assentamentos rurais da mesorregião Centro-Sul do Paraná: Celso Furtado (1.092 famílias) no município de Quedas do Iguaçu, Ireno Alves dos Santos (887 famílias), Marcos Freire (578 famílias) e Dez de Maio (66 famílias) em Rio Bonito do Iguaçu. Tais assentamentos foram conquistados a partir da ocupação da Fazenda Giacomet-Marodin (hoje Araupel), que chegou a controlar aproximadamente 85.000 hectares na região.

Os assentamentos rurais erguem-se como importante território camponês no processo de enfrentamento entre as agriculturas camponesa e capitalista. É imprescindível compreender que eles não estão livres da ação do sistema capitalista, constituindo-se em territórios permanentemente disputados, e que também neles se manifestam ações de resistência ao sistema capitalista, articuladas em torno dos movimentos ou advindas das forças

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

² Universidade Estadual Paulista (UNESP).

locais ligadas aos saberes, costumes e tradições dos camponeses, ou seja, do seu território. Portanto, ao contrário de análises inoportunas que suprimem o campesinato da história ou tratam-no como residual, quer demonstrar-se a sua voz e efetiva participação na construção dos territórios destacados, opondo-se ainda às concepções que ignoram as disputas e conflitos territoriais internos aos assentamentos rurais. Isto é, as vozes da conflitualidade. Por meio desse método podemos analisar na relação campesinato-capital que a sujeição da renda da terra e a territorialidade do capital em território camponês são imprescindíveis, porque nos permitem compreender a subalternidade camponesa e as resistências às formas subordinadas.

Territorialidade

Escrever sobre a territorialidade sempre é um desafio, porque há muita confusão sobre esse conceito. Alguns confundem a territorialidade com o próprio território, enquanto outros separam a territorialidade do território. A territorialidade é uma propriedade do território (FERNANDES, 2015), resultado das relações sociais e das condições naturais no processo de formação territorial. As relações sociais produzem tanto a multidimensionalidade e a multiescalaridade como a conflitualidade. Diferentes relações produzem a multiterritorialidade, que é – portanto – um conjunto de territórios sobrepostos, que podem ser conflitantes ou compartilhados. Entender essa complexidade é uma forma de explicar as relações sociais pelo território através do método geográfico. É por meio da teoria geográfica que procuramos explicar os processos de formação do espaço, do território, do lugar, da região, da paisagem como categorias geográficas.

Cada classe social produz um tipo de relação social, que, por sua vez, produz uma territorialidade distinta no processo de produção territorial. A relação entre as classes é de dominação e resistência, geradora permanente de conflitualidades. Uma multiterritorialidade pode ser conflituosa, compartilhada ou ambas. O compartilhamento pode conter o conflito ou não. A conflitualidade não é o conflito, mas a multidimensionalidade e a multiescalaridade dos conflitos, que são resultados do enfrentamento de diferentes visões de mundo e correlações de força entre classes sociais ou intraclasses sociais. É com esse sentido que a conflitualidade representa o desdobramento dos conflitos em políticas e modelos de desenvolvimento. A imposição de uma visão ou modelo gera a resistência de outras forças, que

podem ser subalternizadas e resistentes. Ou simplesmente subalternizadas, o que não elimina a resistência. Em toda condição de subalternidade há a semente da resistência, que necessita superar a alienação para insurgir.

Desde essa compreensão, a territorialidade não se expressa como uma relação positiva e linear, mas sempre como uma relação contraditória. A territorialidade não pode ser vista fora da multidimensionalidade porque se perde o caráter contraditório. Cada dimensão da vida carrega em si as outras dimensões, que se projetam em várias escalas. As relações produzidas por sujeitos diversos constroem seus territórios e suas territorialidades em múltiplas escalas. Saber focar em cada escala do território é um modo de observar como as relações produzem as territorialidades. A partir das escalas territoriais podemos analisar os territórios por frações. Uma dessas frações é a propriedade rural ou urbana. Podemos criar escalas de acordo com os nossos objetivos ou utilizar escalas existentes, como os setores censitários, os bairros, vilas, assentamentos, etc., os municípios, as micro e mesorregiões até os estados e as macrorregiões, chegando ao país, ao continente, ao mundo. Também podemos estudar a escala do corpo e da mente como territórios. São territórios materiais e imateriais que formam uma tipologia de territórios (FERNANDES, 2009).

Trabalhar com as frações dos territórios é uma forma de aprofundar os estudos e evitar vácuos analíticos com generalizações quando se refere à “multiterritorialidade”, mas não a exemplifica. O mesmo ocorre com o território, que é geralmente usado para se referir ao espaço de governança, mesmo quando se está referindo às propriedades ou outras frações territoriais. Estudar o primeiro território (espaço de governança) é tão importante quanto estudar o segundo território (propriedade). Associar a escala ao movimento contribui para uma leitura territorial. A fixidez e a fluidez são ideias importantes para entender o território e a territorialidade (SANTOS, 1996). Os territórios põem-se em movimento pelas ações que produzem as territorialidades. Essas ações são pensadas, articuladas, planejadas, direcionadas pelo poder. São essas relações que determinam as formas de uso dos territórios e, portanto, suas territorialidades.

As relações capitalistas produzem territorialidades específicas em seus próprios territórios, mas também em outros territórios, como os territórios camponeses. Da mesma forma como os camponeses produzem suas territorialidades exclusivas em seus territórios, como em territórios capitalistas. Esses processos ocorrem pela mal denominada “integração” e pelo arren-

damento da terra. Para analisar esses processos, estudamos algumas formas de como o agronegócio produz sua territorialidade em territórios camponeses e como esses procuram resistir à subalternidade. O agronegócio é uma forma de organização da agricultura capitalista por meio de um conjunto de sistemas que o próprio capital criou. Desde meados do século passado, a classe capitalista associou a agricultura e a pecuária à indústria e a outros sistemas, como o mercantil, o financeiro e o tecnológico, tornando-se assim hegemônicos e subalternizando ainda mais as outras classes sociais.

O desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro nutre-se também de formas não capitalistas de produção, como o trabalho familiar e a produção camponesa de modo geral. Tal assertiva leva à compreensão de que, embora o campesinato seja uma relação não capitalista, sua reprodução deve ser entendida a partir das contradições do desenvolvimento do capitalismo. Para melhor compreender essa relação contraditória, apresentamos a seguir uma análise da relação dialética contida na territorialidade do agronegócio em território camponês e a resistência dos territórios camponeses que produzem suas próprias territorialidades por meio da agroecologia, a partir de pesquisa realizada nos assentamentos rurais conquistados do latifúndio Giacomet-Marodin (Celso Furtado, Marcos Freire, Ireno Alves dos Santos e Dez de Maio), localizados nos municípios de Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu, mesorregião Centro-Sul do Paraná.

A fomicultura como expressão contraditória da territorialidade do agronegócio em território camponês

Nos assentamentos selecionados, alguns camponeses dedicam-se ao cultivo de tabaco, realizando-o a partir do sistema “integrado” de produção, sobretudo com duas empresas do setor: Souza Cruz e Universal Leaf Tabacos. Por esse sistema, as empresas financiam as estruturas (materiais para formação dos canteiros, galpões para secagem, etc.), sementes, adubos e agrotóxicos que serão usados na lavoura, além de fornecer assistência técnica aos assentados, que em troca devem comercializar sua produção com a empresa. Às empresas esse sistema permite o acúmulo de capital por meio da definição dos preços da matéria-prima, do financiamento das estruturas e insumos, ou seja, através da sujeição compulsória da renda da

terra camponesa. É importante ressaltar que através desse mecanismo as empresas definem o preço dos insumos e a taxa de juros dos financiamentos, ao mesmo tempo são elas que determinam o preço pago pela matéria-prima entregue pelos camponeses através de um sistema de classificação da qualidade do produto.

Cabe a observação de que o sistema de integração resulta na intervenção das indústrias na ordenação interna dos lotes dos sítios camponeses (PAULINO, 2004, 2012). Nos assentamentos em estudo, percebeu-se que as empresas fumageiras determinam os padrões das infraestruturas, dos tipos de sementes e insumos utilizados, a distância entre as mudas transplantadas à lavoura, bem como as quantidades e prazos a serem observados pelos assentados para a entrega da produção. Contudo ressalta-se que essa intervenção não tira dos camponeses a autonomia sobre o seu tempo, o seu trabalho e também em relação à decisão das atividades a serem realizadas no lote. Ou seja, o território continua sendo de domínio do camponês, entretanto o capital exerce uma territorialidade maior ou menor em determinadas partes desse, subordinando a renda camponesa conforme a medida de incorporação à lógica capitalista.

Nesse processo, é primordial a compreensão de que “os camponeses comparecem ao mundo do trabalho como entidades familiares” (PAULINO, 2012, p. 124). É a família que se encarrega de providenciar a matéria-prima contratada pela indústria. Portanto, não se trata da venda do trabalho camponês. O que esses vendem às empresas fumageiras é a sua produção, na qual está contido o trabalho familiar. O caráter familiar da produção camponesa impõe um ritmo de trabalho diferenciado, pois a força de trabalho do pai soma-se à da mãe e filhos, guardadas as devidas intensidades decorrentes da divisão interna pautada em gênero e faixa etária. Exemplar da utilização do trabalho familiar na produção de matéria-prima às empresas fumageiras é a situação visualizada na comunidade Palmital no assentamento Celso Furtado, na qual, em um dos lotes, encontraram-se três famílias capinando a lavoura de fumo. Trata-se de membros originários de uma mesma família, porém o casamento de dois filhos levou à formação de duas novas famílias, que passaram a dividir o mesmo lote tanto em relação à moradia como à produção.

Em relação ao trabalho familiar, constatou-se que as três famílias se dedicam a duas atividades estruturantes: a produção leiteira, da qual a renda monetária proveniente é reservada aos pais, e o cultivo de fumo, para o

qual os pais cederam parte do lote aos filhos casados. Esses realizam a lavoura de forma conjunta, dividindo custos, trabalho e a renda monetária resultante. Embora haja certa divisão em relação à renda proveniente de cada atividade, o mesmo não se pode dizer em relação ao trabalho, uma vez que “o pai vive do leite e deu a roça pra nós [dois filhos casados] plantá fumo, **mais aqui nós tudo se ajudamo no trabalho**” (D. O., Comunidade Palmital, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013. Grifo nosso)³. Essa situação em que a unidade camponesa reúne várias famílias constituídas a partir do casamento dos filhos e que juntas dividem a utilização produtiva do lote é comum nos assentamentos pesquisados.

No caso relatado, é evidente a restrição imposta aos camponeses pela dimensão territorial do lote, pois os filhos cultivam 80 mil pés de fumo, sendo 50 mil da variedade Burley nas terras cedidas pelos pais e 30 mil do tipo Comum⁴ em terras arrendadas do lote de um assentado vizinho. Para esse pagam uma renda fixa de R\$ 1.700 anuais por cerca de um alqueire e realizam a correção da fertilidade do solo utilizado. Somadas as despesas com o arrendamento (renda em dinheiro + correção do solo), essas resultam em torno de R\$ 2.000 anuais.

Esse ano plantamo oitenta mil pé de fumo. Plantamo cinquenta mil do burley na terra do pai e trinta mil do comum no pedaço que arrendamo do vizinho. [Quanto pagam pelo arrendamento da terra do vizinho?] A gente paga renda fixa de mil e setecentos por ano, mas tem que realizar a correção do solo. Acho que ao todo dá uns dois mil por ano (D. O., Comunidade Palmital, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013).

Note-se que, no caso apresentado, o arrendamento resulta da quantidade de terra disponível inversamente proporcional à mão de obra existente, levando ainda a atividades que intensificam essa última. Ou seja, o equacionamento da produção camponesa parte da composição da força de trabalho familiar (CHAYANOV, 1974), sendo que a produção de fumo é preterida, em casos como o descrito, por demandar menor área de terra e maior quantidade de trabalhadores na execução das atividades. O exemplo ora apresentado ilustra ainda outra característica fundamental do trabalho fa-

³ Metodologicamente, optou-se pela preservação da identidade dos camponeses entrevistados, indicando nas entrevistas apenas as iniciais dos respectivos nomes.

⁴ Ambas as variedades Burley e Comum são fumos de galpão, ou seja, curados naturalmente ao ar. A variedade Comum geralmente apresenta uma planta mais robusta e de menor qualidade, sendo destinada ao atendimento do mercado interno de cigarros. Já o de tipo Burley é, em sua maioria, destinado à exportação devido à qualidade superior.

miliar camponês: “El volumen de la actividad de la familia depende totalmente del numero de consumidores y de ninguna manera del numero de trabajadores” (CHAYANOV, 1974, p. 81). Quer dizer, é a pressão exercida pelas necessidades de consumo que determinam o grau de utilização e intensificação da força de trabalho. Corroboram esse entendimento as palavras de um de nossos interlocutores do Assentamento Ireneo Alves dos Santos, que cultiva fumo integrado para a Souza Cruz:

Só que o fumo o senhô sabe né? O fumo se você tivé preguiça não trabalha não. A turma falô: cê é loco. Falei mas homi do céu, **eu tenho minha família prá cria cara. Eu tenho meus filhos, tenho que dá alguma coisa prá eles. Eu tenho que trabaiá.** Ah eu planto soja aqui. Planto soja. Eu pego lá o trator, com meio dia eu limpo minha lavoura. Mas cara, o soja prô pequeno não funciona. Você sabe disso (O., Comunidade Arapongas, Assentamento Ireneo Alves dos Santos. Dezembro de 2013. Grifo nosso).

Ou seja, o número de consumidores no lote indica o necessário grau de utilização da força de trabalho familiar, de modo que essa supra as necessidades familiares e não fique ociosa por longos períodos. O conhecimento dessa peculiaridade do campesinato faz as indústrias os considerarem “parceiros” ideais no processo de integração. Assim, trata-se de uma subordinação que, contraditoriamente, garante a reprodução camponesa.

Embora a relação de integração estabelecida com a indústria retire parte da autonomia camponesa, no que tange à organização interna dos lotes e à decisão de como cultivar, possibilita a esses o acesso a insumos e sementes, além de garantir a inserção das respectivas colheitas no mercado. “A gente vende prá Souza Cruz. [Por quê?] Ela é melhor. Fornece adubos e semente e compra tudo que foi produzido” (D. O., Comunidade Palmital, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013. Grifo nosso). Evidentemente, a estratégia das empresas assenta-se na majoração das formas de captação da renda produzida pelos camponeses através do controle dos extremos do processo produtivo e na garantia da entrega da produção de tabaco daqueles à referida indústria. Isso é perceptível no fato de que o preço dos fertilizantes, agrotóxicos e sementes vendidas aos camponeses é regido pela empresa que, desse modo, se apropria duplamente da renda camponesa: na venda dos insumos e na compra da produção. Agrega-se a isso que o pagamento dos insumos previamente fornecidos aos camponeses é realizado no momento da venda do tabaco e, geralmente, calculado em quantidades de quilogramas, obrigando a entrega da produção à referida empresa. Outro método utilizado pela empresa para garantir a entrega

da produção a essa são as visitas do instrutor em diferentes fases do desenvolvimento da lavoura, estimando o total da produção. Cabe esclarecer que a compra do fumo produzido pelos camponeses se dá por um sistema de classificação da qualidade do produto final, a qual aumenta a retenção da renda da terra, pois as empresas definem as classes finais e, conseqüentemente, o preço pago às mesmas.

É indubitável que a integração na fumicultura é altamente vantajosa para as empresas. Por outro lado, a livre adesão dos camponeses a essa indica que há conveniências recíprocas, embora em diferentes medidas. Depõe a favor desse tipo de integração o fato do acesso a fertilizantes, sementes e demais insumos necessários à lavoura, bem como da infraestrutura necessária ocorrer diretamente com as empresas sem a necessidade de financiamentos em bancos e o pagamento estando vinculado à comercialização da produção. O solo recentemente desocupado pelo fumo aproveitado para a realização de outros cultivos também adquire importância no processo de integração da produção camponesa: “Qué vê o mio [milho] que da aqui em cima cara [leiras do fumo], por causa dá adubaçõ. Mas dá um mio assim que, home do céu” (O., Comunidade Arapongas, Assentamento Ireño Alves dos Santos. Dezembro de 2013). Ou seja, a partir do aproveitamento da resteva do fumo, o camponês faz duas safras com aplicação de investimentos em apenas uma delas. Soma-se a essas questões o acompanhamento da produção de fumo realizado pelo instrutor, o que em tempos de escassa assistência técnica aos camponeses adquire importância para esses.

Ainda na lógica da reprodução contraditória do campesinato inserido na integração às indústrias do fumo, alguns camponeses consideram-na mais rentável monetariamente do que outras atividades que dependem de produção em escala.

Agora você pranta um arquere de fumo e soma todo o terreno [5 alqueires]. Dum arquere de fumo, dá tua área de soja [5 alqueires]. Eu pranto esse pedaço aqui de soja, aqui. Esse arquere de soja aí. Todo mundo pranta os lotes deles ali. Nenhum deles faz o que eu faço nesse alquere de fumo. Pode prantá soja aquilo que dê. Não faz o que eu faço. [...] Apesar que daí eu não vô faze nada né? Eu venho aqui com meio dia passo veneno, termino e vô embora. Não faço nada. Mas também o meu lucro (...) (O., Comunidade Arapongas, Assentamento Ireño Alves dos Santos. Dezembro de 2013).

Nosso interlocutor relata que obtém mais renda produzindo fumo em área reduzida do que se plantasse todo o lote (cinco alqueires) de soja. Logicamente, o maior ingresso monetário em menor área utilizada é im-

portante para o campesinato. Contudo isso não determina a escolha das atividades produtivas: é apenas um dos elementos de um ciclo de múltiplas ações que se combinam ao ritmo da reprodução social e não do capital. As atividades precisam, sobretudo, ser compatíveis à organicidade camponesa e possibilitar a reprodução do grupo familiar. Todavia o maior ingresso monetário em menor área utilizada para cultivo adquire importância dentro da lógica camponesa, pois perante as restrições em relação ao tamanho da terra buscam-se formas para melhor aproveitar a área disponível. A isso se acrescenta que raramente a especialização da produção é utilizada pelo campesinato, sendo a diversificação prática inalienável a esses, como se observa no trecho subsequente.

Cê vê, eu num alquere de fumo eu tiro mais que tudo, na propriedade inteira, de quem for. E cê vê o quanto eu tiro? Oh! eu vô tirá um eito de feijão. Eu vô tirá pasto lá, um eito de pasto pás vacas que eu tô tirando leite, da mema área, dessa mema área aqui, que supor se eu fosse pranta né. Olha quanto de dinheiro eu tiro a mais, do que o cara que pranta [soja, monocultura] (O., Comunidade Arapongas, Assentamento Ireño Alves dos Santos. Dezembro de 2013).

Depreende-se assim que a integração à agroindústria do fumo se sustenta entre os camponeses também pelo seu caráter de atividade complementar, pois possibilita a combinação com outras atividades sazonais ou perenes, ampliando a renda. O fragmento sobre-escrito deixa em evidência essa relação ao mostrar que paralelamente ao fumo se desenrolam outras atividades, como: lavoura de feijão, pastagem, produção de leite, etc. “Enfim, é o caráter complementar da integração que acena para uma forma de recriação camponesa, que permite ver sob outro prisma a intervenção em relação a uma atividade específica, para que as demais possam ser desenvolvidas com menores sobressaltos” (PAULINO, 2012, p. 133).

A conclusão que se pode extrair é a primazia pela ampliação das estratégias de reprodução social da família camponesa. Assim, a fomicultura aumenta o rol de atividades da família, possibilitando equacionar o balanço trabalho-consumo, ou seja, a racionalidade camponesa está circunscrita às necessidades de manutenção da família e não à reprodução do capital. Incontestavelmente, a integração permite às empresas subtraírem a renda da terra camponesa, mas, contraditoriamente, também possibilita a recriação camponesa, embora subalternizada. Ou seja, a territorialidade do agronegócio do fumo no território camponês, como se tem visualizado, aponta para uma existência subalternizada do campesinato ao sistema ca-

pitalista, em que esse se apropria das relações não capitalistas de produção realizadas pelos primeiros para garantir sua reprodução ampliada.

A territorialidade do sistema agrícola do agronegócio em território camponês

Outra forma do capital subalternizar a produção camponesa é através da territorialidade do sistema agrícola do agronegócio em território camponês. Nessa também estão em jogo a apropriação de relações não capitalistas de produção e a sujeição da renda da terra camponesa pelo capital, assemelhando-se aos mecanismos descritos no item anterior, contudo apresentam diferenças: a relação é de intermediação e não de intervenção (PAULINO, 2012). Cabe salientar que a relação de intermediação garante maior autonomia ao campesinato do que o sistema de integração, no que tange à organização interna dos lotes e à decisão do que, como e quando cultivar (PAULINO, 2012). Entretanto, essa autonomia é relativa em vista do aprofundamento da subalternidade camponesa, pronunciada pela relação mercantil. Assim, se quer demonstrar que em vários lotes dos assentamentos estudados a matriz produtiva do capital, baseada no monocultivo com uso intensivo de agroquímicos, é hierárquica, ampliando os mecanismos de subordinação da renda da terra, como no cultivo de espécies florestais (notadamente Pinus e Eucalipto) e de *commodities* agrícolas como a soja.

Nos assentamentos selecionados para fins analíticos, o cultivo de espécies florestais ocorre em duas situações: monocultivo de eucalipto e enquanto diversificação produtiva com cultivo de eucalipto e pinus. Ambas as situações foram observadas, sobretudo, no assentamento Celso Furtado, o qual possui a particularidade de ter sido formado, entre outras, por áreas de reflorestamento de pinus, eucalipto e araucária, acarretando no momento da divisão dos lotes a existência de alguns com praticamente sua totalidade submetida à exploração madeireira. Essa peculiaridade fez com que alguns dos assentados que obtiveram renda satisfatória com a venda dos reflorestamentos direcionassem essa para compra de maquinários e implementos agrícolas, como mostra um de nossos interlocutores, assentado e técnico no assentamento: “Alguns assentados venderam a madeira e se capitalizaram. Compraram trator, caminhão e ceifa” (E. N., Comunidade Orgânicos, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013). Fatores como esse estimularam outros assentados a direcionar o lote ou parte desse para a produção

madeira. Assim, nos assentamentos estudados, observaram-se lotes com reflorestamentos parciais (pequena parcela) ou ocupando a maior parte da área.

Em alguns dos lotes do assentamento Celso Furtado, com ocorrência predominante da atividade madeira, identificou-se que a mesma decorre do reflorestamento realizado pelo antigo latifúndio, estando, agora, em processo de corte. Entretanto, essa situação não é válida para a totalidade dos casos observados. Por exemplo, em determinado lote de 21 ha no assentamento Celso Furtado, constatou-se que, desses, 14 ha destinavam-se ao cultivo de 15 mil pés de eucalipto, enquanto o restante estava disposto entre pastagens (6 ha), cultivos de autoconsumo (0,5 ha) e 0,5 ha em instalações de moradia e outras infraestruturas (galpão, açudes, chiqueiro, estrebaria, etc.). Ou seja, há nesse lote o domínio do cultivo de eucalipto.

No caso apresentado, a observância de que não se trata de cultivo residual do antigo latifúndio, mas sim de plantio realizado pelo assentado é primordial, uma vez que indica a opção por tal atividade: “Eu decidi [plantar eucalipto] porque meu filho pegô terra com eucalipto [no momento de criação do assentamento] e saiu bem. Aí decidi. A minha ideia era de plantar também um alqueire de erva-mate, mas aí enchi tudo com eucalipto” (A. B., Comunidade Renascer, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013). É inegável que a monocultura, nesse caso particular da madeira, representa a ampliação dos mecanismos de captação da renda da terra camponesa em favor da classe dos capitalistas, sobretudo porque a principal destinação dessa produção é a comercialização, lócus da apropriação da riqueza produzida pelos camponeses.

Uma análise apressada dessa situação pode concluir que se trata de um processo emblemático de (re)territorialização do capital no território camponês. Nessa conclusão, a incompreensão dos fatos que levaram o camponês a destinar maior parte de seu lote ao monocultivo da madeira pode gerar conclusões parciais da realidade, escapando ao olhar do pesquisador, por exemplo, que, embora subordinado, o território continua sendo gerido pelo camponês, sendo esse quem determina as atividades a serem realizadas. É preciso observar ainda que, embora a produção de madeira esteja amplamente subordinada ao sistema capitalista, será o camponês quem irá decidir para quem, quando e quanto vender, considerando as várias possibilidades de utilização do eucalipto (lenha, construção civil, madeira, móveis, etc.).

A fim de aprofundarmos o entendimento da racionalidade camponesa em relação ao caso exposto, é preciso pontuar os motivos que levaram à opção por tal atividade. Primeiramente, a falta de maquinários necessários ao desenvolvimento das atividades da lavoura mecanizada foi considerada entrave para essa: “Lavoura para pequeno dá muita dor de cabeça. Sem maquinários”. (A. B., Comunidade Renascer, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013). Mais adiante, nosso interlocutor aponta um elemento central em sua escolha, qual seja: os prejuízos decorrentes de safras mal-sucedidas: “Já tive que vendê vaca prá pagá os prejuízos da lavoura. Por isso o eucalipto” (A. B., Comunidade Renascer, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013). Essa conjuntura acena para um cálculo em que o camponês se orienta no sentido de não perder o que possui em detrimento do que eventualmente poderá ganhar.

Colabora na compreensão do exposto o fato de que no lote vivem apenas três pessoas: o casal, que possui renda mensal de três salários-mínimos provenientes de aposentadorias, e um filho, o qual, embora resida no lote, trabalha na comercialização de automóveis, máquinas e implementos agrícolas, animais, etc., utilizando a renda dessas atividades em proveito próprio. Percebe-se que, embora existam três consumidores vivendo no lote, número superior ao de trabalhadores (2), não ocorre uma maior exploração da força de trabalho (CHAYANOV, 1974), porque há uma situação de equilíbrio possibilitada pela renda mensal externa ao lote (aposentadoria), que, somada à interna, “uns pingados da venda de uma criação, um peixe, um queijo” (A. B., Comunidade Renascer, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013), é suficiente para a manutenção das necessidades básicas do grupo familiar. Essa situação explica, em parte, a diminuição da exploração da força de trabalho obtida com o plantio do eucalipto. Foram, portanto, sucessivas situações (rendimentos externos, idade avançada, experiência dos filhos, prejuízos com a lavoura, etc.), somadas ao cálculo entre as necessidades de renda do grupo doméstico e os recursos com que contavam, que levaram o camponês em apreço a considerar como melhor estratégia para sua unidade produtiva o cultivo de eucalipto.

Outra forma do cultivo de reflorestamento que se encontra nos assentamentos estudados é o realizado em parcela menor do lote. Esse pode ser resquício do antigo latifúndio ou parte de um processo de diversificação das atividades da unidade camponesa. Na primeira situação se inscreve, sobretudo, o pinus, enquanto que, na segunda, o eucalipto é preferido devi-

do ao processo mais rápido de desenvolvimento e maiores possibilidades de comercialização. Adiciona-se que o reflorestamento possui como característica a versatilidade, ou seja, dependendo das condições sociais de reprodução familiar e o preço da madeira inferior ao desejado, é possível deixá-la na roça para a extração em momentos em que as circunstâncias forem mais convenientes. Essa característica é apresentada por um dos interlocutores que possui parte da área coberta com eucalipto: “Daí, que nem nós plantamos esses eucaliptos. Uns três mil pé de eucalipto. Daí dava prá vende já, mas eles querem paga só vinte e cinco reais o metro, não tem condições. O melhor é deixar” (B. S., Comunidade Campo Novo, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013). Essa qualidade também permite a realização de extração em diferentes etapas, possibilitando recursos em momentos de percalços financeiros ou obtenção de maiores rendimentos: “A ideia é fazer três cortes: cinco anos, nove anos e doze anos. Deixar oito mil pés pelo menos cinco anos e se der deixar mil pés para doze anos. Porque aí que dá dinheiro. Pra ter uma ideia, meu filho vendeu as árvores maiores a cento e doze reais cada” (A. B., Comunidade Renascer, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013).

Para além da questão produtiva, a opção em cultivar eucalipto pode originar-se das necessidades básicas de madeira e lenha inexistentes no lote e ser fortificada, por pessoas externas, como atividade econômica, como nos indica uma assentada do Celso Furtado.

Na época que nos entramos aqui não tinha madeira, lenha, no nosso lote. [...] E daí fomos plantando e plantando. E daí, também, eles aconselhavam. **Diziam que isso aí era um banco verde, uma poupança verde, eles diziam.** E ajuda depois né? Mais tarde. [Quem dizia isso?] Até o Ade do INCRA falava que a gente plantando madeira diz que é uma poupança verde que a gente faz (B. S., Comunidade Campo Novo, Assentamento Celso Furtado. Setembro de 2013. Grifo nosso).

A partir do conjunto exposto, compreende-se que o reflorestamento, embora seja a expressão da territorialidade do agronegócio no território camponês, integra, nesses casos, a multiplicidade das estratégias de recriação camponesa. Pois, em sua maioria, é realizado em parcela do lote camponês, não assumindo a primazia sobre a produção e a renda, mas complementando-as. Isso é possível pelo caráter contraditório que assume a reprodução camponesa.

Nos territórios estudados, o cultivo das lavouras mecanizadas com caráter eminentemente comercial, em especial a soja, também ilustra a ter-

ritorialidade do agronegócio sobre o território camponês, evidenciando diferentes níveis de inserção dos assentados no patamar técnico dominante e um conjunto de estruturas comerciais vinculadas à agropecuária (cooperativas capitalistas, cerealistas, agropecuárias, veterinárias, etc.), atuantes nos assentamentos. Em vários pontos desses, é perceptível a hegemonia dessa cultura sobre os lotes, todavia é necessário considerar que a hierarquia por tal atividade não significa a exclusividade no sítio camponês, pois essa se combina com um conjunto de outras atividades desenvolvidas em parcelas menores. Além disso, esse cultivo se insere numa série de conciliações entre a força de trabalho familiar, a situação monetária da família, as necessidades de consumo e a conjuntura do mercado. Acrescenta-se que, assim como toda *commoditie*, a soja sofre com as flutuações do mercado internacional, podendo em determinados momentos apresentar rendimentos satisfatórios e, em outros, frustrar as perspectivas criadas em torno de possíveis remunerações, fator secundário na avaliação camponesa.

A produção da soja em escala comercial, visualizada nos assentamentos, pressupõe a utilização de maquinários, fertilizantes, agrotóxicos e sementes, industrializados e, na maioria dos casos, modificados geneticamente, tal qual nos territórios do agronegócio. Nesse momento, o capital comercial age por meio do monopólio dos preços dos insumos necessários à produção. É nessa ótica que muitas cooperativas, cerealistas e lojas agropecuárias têm atuado nos assentamentos em questão, comercializando os insumos impetrados ao processo produtivo e drenando a renda gerada pelos camponeses para as camadas capitalistas. Assim, as diversas cooperativas e cerealistas, como a Cooperativa de Produtores de Grãos (COPER-GRÃO), Cooperativa Agropecuária Sudoeste Ltda. (COASUL), Cooperativa Agroindustrial Cascavel (COOPAVEL), Cooperativa de Produtores de Sementes (COPROSSEL), Terra Cereais, Cerealista Guzzo, Grão Fértil, entre outras que possuem os assentamentos em seu raio de ação, têm comercializado com os assentados todo o aporte que o pacote tecnológico do modelo agrícola do capital exige. Na maioria dos casos, os assentados não estão “associados” a essas cooperativas, mas tais empresas do agronegócio forjam outros laços de dependência, como, por exemplo, a facilitação da venda dos insumos agrícolas, combinando o pagamento desses à entrega dos resultados da colheita conjugado à supressão de avalistas.

Esse consumo produtivo é apenas uma faceta, pelas quais tais setores capitalistas se apropriam da renda camponesa. Sabendo, pois, que a apro-

priação da riqueza produzida pelos camponeses ocorre no momento da circulação, sendo o comércio o lócus de realização da renda territorial capitalizada, ou seja, quanto mais esses se vincularem ao mercado, maiores são as possibilidades de aprisionamento daquela. As cooperativas e cerealistas sabem disso e, ao combinar o fornecimento de insumos agrícolas à colheita, visualizam a possibilidade de captar a renda camponesa também no momento da circulação dos produtos. Ou seja, a territorialidade do agronegócio no território camponês, como se tem visualizado, aponta para uma existência subalternizada do campesinato ao sistema capitalista, em que esse se apropria das relações não capitalistas de produção (realizadas pelos primeiros) para garantir sua reprodução ampliada.

Além da soja, outras lavouras cultivadas em escala nos assentamentos também se encaixam na lógica exposta e possuem caráter comercial, a exemplo do milho. Mas há diferenciações, pois esse se enquadra, sobretudo, na lógica do excedente, sendo utilizado para alimentar as aves, suínos e, principalmente, destinado à silagem para o gado, notadamente das vacas leiteiras. Em outras palavras, a transformação do milho, principalmente em leite, remunera melhor do que vendê-lo a granel.

Sem dúvida, a opção pelo caminho comercial potencializa os mecanismos de extração da renda camponesa, seja no consumo produtivo (compra de agroquímicos), dos financiamentos junto a bancos, cooperativas, etc., ou na venda da produção. Tal situação indica diferentes graus de subalternidade da reprodução social ao sistema capitalista, de modo que, quanto mais as incorporam, maior é o nível de submissão e igualmente incerta a manutenção do grupo familiar. Cabe destacar que as características apontadas decorrem do caráter desigual, contraditório e combinado que a expansão do capital sobre o campo brasileiro se estrutura (OLIVEIRA, 1987, 2001). O uso do território camponês está marcado por uma unidade contraditória: a territorialidade de relações camponesas e a territorialidade de relações capitalistas, que subordina a renda dos primeiros. Nesse sentido, concorda-se com Paulino (2004) que admitir que a recriação camponesa ocorra em meio às adversidades não deve servir de pretexto para deixar de reiterar a ação predatória dos diferentes agentes do capital. Tampouco se deve menosprezar as resistências protagonizadas pela classe camponesa, pois, se há enclaves capitalistas no território camponês, há também estratégias cunhadas por esses para garantir a posse de seu território de forma mais autônoma.

As vozes da negação à subalternidade: agroecologia e resistência no território camponês

Atualmente, a produção agroecológica constitui-se na principal referência defendida pelos movimentos socioterritoriais camponeses no enfrentamento do modelo agrícola dominante, conseqüentemente como estratégia de resistência e negação à subalternidade da produção e renda camponesa. Nos assentamentos privilegiados para efeito desta análise, o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outras entidades e organizações à produção orgânica/agroecológica tem trazido um conjunto de técnicas aos assentados como em relação ao piqueteamento das pastagens nas técnicas do Pastoreio Racional Voisin (PRV), produção de biofertilizantes, caldas, inseticidas e sal mineral de forma artesanal; melhorias na sanidade animal através de técnicas como a homeopatia; controle biológico, reprodução de mudas através de alporques, bem como contribuição na recuperação de alguns métodos que estavam se perdendo entre os camponeses, como a reprodução de sementes de variadas espécies vegetais. Além disso, tem-se realizado um conjunto de práticas formativas e de difusão de atividades como feiras, jornadas e eventos sobre a agroecologia. Desse modo, tem-se potencializado a matriz agroecológica engendrando essa enquanto resistência à hegemonia da agricultura artificializada.

A transição à agricultura orgânica/agroecológica tem sido fomentada de diferentes formas e encontra-se em distintos níveis nos assentamentos selecionados. No Celso Furtado, tal prática começou a ser desenvolvida durante o período de acampamento e, logo após a conquista do assentamento, formaram-se três associações para a produção de alimentos orgânicos: Associação de Orgânicos Convivendo com a Natureza do Palmital (AOCANP), Associação de Produtores Orgânicos Celso Furtado (APROCEF) e Associação de Produtores Orgânicos Investida Ecológica (APOIÊ). Entretanto, atualmente, a produção orgânica/agroecológica nesse assentamento encontra-se em acentuado estágio de refluxo, inexistindo lotes dedicados a esse sistema. Os motivos elencados por alguns dos interlocutores para a decadência da produção orgânica/agroecológica relacionam-se à falta de incentivos específicos como financiamento, políticas públicas, assistência técnica específica, conhecimentos sobre o processo agroecológico, inexistência de mercado diferenciado para a comercialização dos produtos orgânicos/agroecológicos com política de preços diferenciados aos produzidos

convencionalmente, dificuldades para a venda da produção, considerando as estreitas ligações que os mercados possuem com as empresas fornecedoras, e a aceitação, pela população em geral, da aparência e padrões dessemelhantes aos da agricultura artificializada e o uso intensivo de agrotóxicos por vizinhos ou arrendatários de terras próximas, que se dissemina pelo vento contaminando e eliminando a produção. Essas observações são esclarecidas com as passagens seguintes extraídas das entrevistas com os assentados.

Muita gente deixou de plantar orgânico, acho que hoje, ninguém mais planta aqui. [por quê?]. Pra você te uma ideia, pagavam o mesmo preço do que o normal. Nós plantemo soja orgânico, limpemo tudo na enxada e entreguemo na cerealista. E eles pagaram o mesmo preço do que para o povo que passava veneno. Isso desanima (D. O., Comunidade Palmital, Assentamento Celso Furtado, setembro de 2013).

[O senhor já teve até o selo orgânico aqui?] É. Com o pessoal da Ecovida. [E comércio, tinha?] Não. Esse que é o pobrema. E o produto orgânico não é igual o convencional. Pessoal qué buniteza, qué coisa linda. Daí não funciona. Dá mais serviço. E não valorizam mais. Porque não dá aparência e o preço é mesma coisa. É daí vão quere paga menos ainda porque não é tão bonito. Se tu chega na fera lá, e o produto é orgânico e o outro não é orgânico e é bem mais bonito eles vão preferi leva aquele lá, né? Que é o mesmo preço até mais barato (A. G.; M. G. Comunidade São Jorge, Assentamento Celso Furtado, janeiro de 2015).

Somam-se a esses elementos complicadores relacionados ao refluxo no processo agroecológico no assentamento mencionado as promessas de que em curto tempo os camponeses receberiam o selo agroecológico, obteriam tratores, teriam a comercialização garantida, que haveria disponibilidade de assistência técnica, que seriam enviados projetos para programas como o PAA e PNAE, garantindo acréscimos no preço dos produtos; aliadas à demora no repasse dos recursos pelo INCRA; enfoque da agroecologia centralizado na questão econômica e o não cumprimento dos prazos estipulados inicialmente pelos proponentes do modelo agroecológico (BOZA; PEREIRA e XAVIER, 2011).

Nos assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves dos Santos, a produção orgânica/agroecológica encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento. O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), vinculado ao MST e localizado no assentamento Ireno Alves dos Santos, tem papel fundamental nesse processo, seja realizando cursos na área de agroecologia ou à frente do trabalho de Assistência

Técnica e Extensão Rural (ATER)⁵ através de contratos firmados com o INCRA. Assim, prestam assistência técnica aos assentados, realizam cursos de formação e palestras relacionadas à agroecologia, focando principalmente a produção leiteira por intermédio da utilização do método PRV. Embora o foco do CEAGRO com a ATER seja potencializar a produção agroecológica, sobretudo na produção leiteira, visualizou-se um conjunto de limitações devido ao conjunto de metas estabelecidas pelo contrato com o INCRA (número mínimo e máximo de visitas, calendário a ser cumprido, atendimento apenas a famílias regularizadas, trabalho burocrático, etc.), deficiências na infraestrutura logística de transporte (os veículos utilizados são particulares, sendo que o contrato prevê um veículo para cada dois profissionais), elevado número de famílias atendidas por cada profissional (a média em Rio Bonito do Iguaçú é de 266 famílias⁶), não reconhecimento pelo INCRA de determinadas atividades realizadas como integrantes da assistência técnica (como exemplo a constituição da feira agroecológica em Rio Bonito do Iguaçú), limitações financeiras acarretando desestímulo dos profissionais e a busca desses por outros trabalhos, implicando a descontinuidade do acompanhamento, resistência dos assentados à assistência técnica em virtude de experiências prévias mal-sucedidas; todos esses elementos restringem a dinamização das atividades agroecológicas por parte da ATER. Além disso, a ATER é uma atividade temporária renovada ou não a cada ano com um prazo máximo de cinco anos para execução.

Apesar disso, as atividades do CEAGRO frente a ATER, somadas à constituição e atuação do Núcleo de Certificação Participativa da Rede

⁵ O CEAGRO conta atualmente com dois núcleos: um deles com sede em Rio Bonito do Iguaçú e com atuação desde 2011 nos assentamentos Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire no mesmo município e nos assentamentos 8 de Junho e Bugre Morto em Laranjeiras do Sul. Em 2014, o CEAGRO constituiu um novo núcleo com sede em Quedas do Iguaçú após ter sido contemplado com a aprovação de edital junto ao INCRA. Esse núcleo atende as famílias dos assentamentos Celso Furtado (Quedas do Iguaçú), 1ª Conquista da Bracatinga (Espigão Alto do Iguaçú), Terra Livre (Nova Laranjeiras), Procopiak (Três Barras do Paraná) e Nova Fartura (Saúde do Iguaçú). Tal cenário tem apontando novas perspectivas para a agroecologia no assentamento, em vista de que o foco do trabalho do CEAGRO com a ATER é a conversão da produção. Em 2015, o núcleo do CEAGRO de Quedas do Iguaçú passará a atender também o assentamento Dez de Maio (Rio Bonito do Iguaçú) a partir da aprovação de novo edital. Assim, todos os assentamentos conquistados do latifúndio Araupel passarão a contar com assistência técnica vinculada ao CEAGRO.

⁶ Considerando que os trabalhos são divididos por duplas de profissionais de áreas distintas, ou seja, embora sejam 266 famílias para cada dupla, individualmente cada profissional terá que atender o total das famílias.

Ecovida de Agroecologia, vêm estimulando a produção orgânica/agroecológica nos assentamentos estudados, com destaque para os assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire⁷, nos quais atualmente encontram-se 105 famílias em processo de transição agroecológica e duas com a totalidade do lote certificado como produção agroecológica. Seguindo a estrutura da Rede Ecovida de certificação participativa, esse conjunto de famílias em transição agroecológica/certificados encontra-se organizado em 06 grupos nos supracitados assentamentos e, juntamente com outros grupos de famílias, associações e entidades de 11 municípios próximos, formam o Núcleo Regional “Luta Camponesa” da Rede Ecovida de agroecologia.

Além dos incentivos externos à produção orgânica/agroecológica, somam-se outros elementos como: o endividamento de alguns assentados, levando-os a modificar o seu modelo de produção, como indicado por um dos técnicos de ATER do CEAGRO que trabalha nos assentamentos: “Muitos que entraram no orgânico foi por questão econômica e não ideológica ou política. Se endividaram, e a saída foi fazer mais orgânico” (S., CEAGRO, Assentamento Ireno Alves dos Santos, Dezembro de 2013). Mas a opção por uma produção orgânica/agroecológica advém também da consciência e experiência de vida do campesinato, sobretudo levando em consideração a saúde da família, das pessoas que consumirão os alimentos e do ambiente, como pode ser compreendido nos trechos a seguir.

Óia desde a gente assisti na televisão. Eu vê com meu próprio zolho, pessoas nasce tudo deficiente, os médico atesta, aprovavam que era dirigido do veneno. Até por sinal eu tenho uma cunhada, irmã da mulher que ela tem câncer e os médicos atestaram que é dirigido só do veneno, do fumo (A. S., Comunidade Nova Conquista, Assentamento Ireno Alves dos Santos, dezembro de 2013).

Primeiro por causo que a saúde da gente. Deve-se procura a saúde em primeiro lugar. Por causo que se nós usa o veneno, nós vamo tá destruindo a terra. Os microrganismos nós não vamo dexa eles pode trabaia. Por que a terra, se ela (...) aqui em baixo, ela vai te que te arguma coisa. Mais como é que vai te aqui, oh! Aqui tem um goró. Porque ele tem que tá embaixo da terra e se tive só o produto químico não vai sobrevive embaixo, ele vai morre. A própria minhoca (C., Comunidade APRA, Assentamento Marcos Freire, dezembro de 2013).

⁷ Nos assentamentos Celso Furtado e Dez de Maio, o trabalho do CEAGRO frente a ATER é mais recente como indicado na nota anterior, fato que leva a crer que em alguns anos o número de famílias em processo de transição agroecológica poderá aumentar e contemplar os quatro assentamentos.

As passagens indicam elementos que levaram à opção dos camponeses por um modelo agrícola alternativo que foge às amarras do capital e possui lógica diferenciada, centrada nos sujeitos e no ambiente e não no lucro. Entretanto, essa investida carece de políticas diferenciadas⁸ de subsídios e comercialização, por exemplo, o que até o momento é incipiente para esses camponeses. Por outro lado, tais mecanismos precisam ser compatíveis à leitura de mundo do campesinato, caso contrário não surtirão efeitos. Pois, como verificado, alguns assentados se recusam em manter vínculos com bancos, não recorrendo a nenhuma espécie de financiamento, sobretudo pela sapiência que esses lhe saqueiam a renda, somada à dificuldade em transitar por caminhos desconhecidos repletos de diretrizes institucionais e estrutura funcional fragmentada. Por isso a aversão de muitos camponeses a tais mecanismos e, quando os utilizam, fazem com extrema parcimônia. Assim, evidencia-se que o processo de conversão da produção em agroecológica tem se dado nos assentamentos em voga a partir da percepção dos aspectos negativos ligados à saúde (humana, animal e ambiental), considerando os impactos causados pelos insumos extremamente prejudiciais do padrão agrícola quimificado; de aspectos econômicos derivados do insucesso dos agricultores na aplicação do modelo capitalista extremamente coadunado a insumos externos; e sobretudo a conexão entre a proposta da agroecologia e os elementos estruturais da produção camponesa que visam a maior autonomia.

Nesse compasso de tergiversar a ordem dominante do capital, algumas alternativas experimentais, especialmente em relação à comercialização do leite, vêm sendo articuladas pelos camponeses dos territórios elencados, como a organização e construção do laticínio regional da Cooperativa Agroindustrial Oito de Junho (COPERJUNHO), no assentamento Oito de Junho (município de Laranjeiras do Sul), localizado nas proximidades dos assentamentos em destaque e destinado, em especial, ao processamento de leite agroecológico. O referido laticínio ainda está em processo de regularização para o funcionamento, mas desde abril de 2014 vem coletando leite das duas famílias do assentamento Ireno Alves dos Santos, que possuem o lote e a produção leiteira certificados como agroecológicos. Tal fase experimental do laticí-

⁸ Embora em 2013 tenha sido lançado o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO), não foram encontradas famílias assentadas que estejam acessando recursos a partir desse programa.

nio tem se destinado a testar os processos de produção e comercialização de alguns derivados do leite, como queijo, doce de leite e iogurte.

A atual recepção do leite agroecológico (mesmo sem a finalização dos trâmites burocráticos e inauguração do laticínio) consiste ainda num estímulo àqueles que comercializam o leite agroecológico e num encorajamento aos demais assentados, como relata uma de nossas interlocutoras: “Eles pegaram, começaram a leva o leite nosso, porque, pro povo vê, né? Como ia dá certo. Porque a maior fala que tinha era isso, né? Que nós pegava o mesmo preço deles [convencional]” (O. S., Comunidade Nova Conquista, Assentamento Ireno Alves dos Santos, Janeiro de 2015). Isto é, após a certificação agroecológica, os camponeses não tinham opção de comercialização diferenciada, sendo levados a vender a produção de leite aos laticínios convencionais, configurando a subordinação da renda camponesa pela territorialidade do capital, contradição atinente à própria resistência camponesa. Cabe esclarecer que, assim como explanado pela camponesa supracitada, essa comercialização seguia os critérios de diferenciação tradicional de preços estabelecidos pelas empresas do gênero, sobretudo volume da produção e qualidade do leite, ou seja, os camponeses não recebiam melhor preço por se tratar de leite produzido agroecologicamente. Tal característica de comercialização do leite agroecológico junto a empresas de recepção convencionais também foi relatado por outra camponesa que possui o lote certificado como agroecológico.

E também tem outro exemplo pra conta pra você que quando nós começo com esse sistema [agroecologia] a gente vendeu o leite um ano e quatro mês. Já com o lote... quatro mês foi sem se certificado, mais nós já tava, né? Assim, cem por cento orgânico. Daí um ano a gente vendeu ainda já depois do lote certificado, com o papel na mão, com a placa ali com o certificado na mão. E nós vendia pa CONFEPAR (T. L., Comunidade Nossa Senhora Aparecida, Assentamento Ireno Alves dos Santos, janeiro de 2015).

A possibilidade de canal diferenciado de comercialização da produção agroecológica do leite tem melhorado o retorno econômico, minimizando a apropriação da renda camponesa, visto que, em momento de queda acentuada do preço pago pelo litro de leite pelos laticínios convencionais, a COOPERJUNHO tem mantido constante o preço pago pelo leite agroecológico. Enquanto o preço pago pelo leite *in natura* agroecológico pela COOPERJUNHO tem sido constante em R\$ 1,10, os laticínios convencionais têm oscilado o preço pago pelo leite entre R\$ 0,55 a R\$ 0,70, de modo que o camponês não sabe ao certo o quanto irá receber após o fim de um mês.

O laticínio da COPERJUNHO, embora seja conquista dos camponeses, trata-se de um empreendimento econômico, de tal modo que a comercialização do leite *in natura* junto a esse não elimina por completo a transferência gratuita da renda da terra não capitalista. Entretanto, trata-se de uma rara ocasião em que a renda da terra é retida em sua maior parte pelos camponeses através de dois fatores: primeiro, pelo preço “mais justo” pago ao leite *in natura* e, segundo, pelo fato de que parte da renda retida pelo laticínio retornará aos cooperados na forma de algum benefício coletivo. A partir do caráter econômico, a racionalidade da forma de organização da produção estimulada pela COPERJUNHO apresenta importante perspectiva política de conversão da produção. Tal característica, constatada empiricamente, foi exposta pelos assentados, conforme consta no relato que segue:

Tem bastante gente que já tá trocando as oreia. Tem parente nosso mesmo, que já tão fazendo as barrera, já tão parando de usa veneno, até por sinal já pararam, né? Já tão fazendo as barrera na divisa dos lotes, porque tem lote, as turma veia aí, só na base do veneno, né? E não notam que tão morrendo dia por dia. E já tão se organizando. Tem um cuncunhado aqui e outro em cima ali (A. S., Comunidade Nova Conquista, Assentamento Ireno Alves dos Santos, janeiro de 2015).

Sabendo que o capital procura estreitar a sua relação de exploração sobre a agricultura camponesa, o critério da menor cessão gratuita da renda da terra é elemento importante na opção dos camponeses pela agroecologia, como nos relata a camponesa citada a seguir:

[Vocês têm percebido se a partir da experiência de vocês outras pessoas têm pensado em mudar a forma de produzir?] Tem, tem porque a partir do preço do leite, né? Eles não levam em consideração, sabe? Ah ... muita coisa que a gente têm que leva, né? O mal que o veneno faiz. Nossa então é mais po lado do tipo assim como posso dizer do preço do produto. Oh eles agora assim que o preço do leite foi lá em baixo a gente vê pessoa querendo muda (O. S., Comunidade Nova Conquista, Assentamento Ireno Alves dos Santos, janeiro de 2015).

A diminuição do peso da extração da renda da terra constitui-se em elemento de extrema relevância para a resistência camponesa no território. Diante de contextos adversos, como o mencionado por nossa interlocutora, os camponeses procuram estratégias e alternativas para amenizar o grau de exploração imposto pelo capital. “Ou seja, os camponeses interferem, resistem, criam estratégias para escapar das necessidades do capital, que tem na sujeição da renda da terra o seu filão de produção de capital” (ALMEIDA, 2003, p. 21).

A recusa à sujeição da renda da terra através da agroecologia ocorre também no momento do consumo produtivo, uma vez que nesse modelo se adota o sistema preventivo, sobretudo a partir das técnicas da homeopatia. Essas formas possibilitam a menor transferência da riqueza produzida pelos camponeses às empresas de produtos veterinários, as quais geralmente superfaturam seus produtos para obtenção de maior lucro possível, bem como o tratamento homeopático proporciona a melhor sanidade dos animais. Tais elementos, acrescidos da compreensão de que a recorrência a produtos veterinários produzidos nos interstícios das relações capitalistas saqueiam a renda dos camponeses, podem ser observados nos trechos a seguir.

Eu me lembro, antes, meu Deus! Era poblema em cima de poblema com essas vaca. Era, Deus o livre você corria ali na veterinária, lá se ia setenta, oitenta. Uma vez uma vaca não podia cria. Daí até o veterinário chega aí, que que a muié veia e o meu mano ali garraram e tiraram o ternero. Daí o veterinário chego só limpo, só tiro o resto da placenta ali. Eu não tava. Cobro cento e oitenta real. As vezes o dinheiro do leite não chegava. Chegava o final do mês, não dava pá paga as conta, né? Agora graças a deus mudo (A. S., Comunidade Nova Conquista, Assentamento Ireño Alves dos Santos, janeiro de 2015).

[...] é muito poca coisa. É o mineral, é o sal comum que a gente que nem faiz um pouco de mineral em casa, então, diminui os custo, né? E a própria homeopatia e as própria varcina que quando chega novembro, outubro, novembro que a gente faiz em tudo o rebanho aí dá um gastinho a mais. Mas em maio é só até 24 meses daí é poca coisa. Mas o gasto não é muito. É poca coisa. Não dá pra gente se assusta não. É bem menos que esse povo que produz o outro leite aí. [...] é bem insignificativo. É a gente travaia com um sistema preventivo, né? Que nem o próprio da mastite, né? É seis pila o vidrinho a gente dá pras vacas prevenindo, graças a Deus nunca acontece de mastite assim, nunca mais. [...] eu acho engraçado que quando a gente trabalhava do outro jeito a gente (D. L.; T. L., Comunidade Nossa Senhora Aparecida, Assentamento Ireño Alves dos Santos, janeiro de 2015).

É nesse sentido que a comercialização do leite agroecológico se tem revelado enquanto alternativa (embora ainda modesta e com muitas limitações) de resistência forjada pelos camponeses para a perpetuação desses na terra de trabalho. Ou seja, na negação à apropriação indébita pelo capital da renda da terra não capitalista produzida pelos camponeses. Cabe apontar ainda um elemento central no processo agroecológico que extrapola o caráter econômico da produção; esse é o debate nos grupos em transição ou entre vizinhos, que gera aprendizados, politização, conscientização e colaborações mútuas, reverberados em processos de enfrentamentos coletivos.

Assim, com o domínio do território, os camponeses dos assentamentos pesquisados têm praticado também formas de agricultura ofensivas ao padrão agrícola convencional, caracterizado pelo elevado uso de agrotóxicos, fertilizantes químicos, sementes híbridas e geneticamente modificadas, máquinas e equipamentos elaborados nos interstícios das relações capitalistas, e têm politizado, perante a sociedade em geral, o debate em torno da função da agricultura. Todavia os camponeses que se dedicam à agroecologia nos assentamentos elencados igualmente enfrentam um conjunto de limites e desafios no que se refere à visão da maioria dos assentados no dinheiro imediato; dificuldades de participação das pessoas nos grupos de famílias em transição/certificadas; problemas para o transporte e comercialização; pouco recurso e endividamento de muitas famílias assentadas; falta de mão de obra familiar; arrendamento de terras; necessidade de aumento das formas de comercialização; perda da certificação agroecológica por duas famílias; dificuldades em manter a periodicidade das reuniões dos grupos; desconhecimento da realidade de cada família dos grupos; distância física entre as famílias de um mesmo grupo; limites na infraestrutura produtiva (adubação, maquinários, etc.); declínio da feira; desistência do processo de transição por algumas famílias e pouca diversificação em escala comercial dos lotes.

Capitaneados pelo conjunto de avanços e limites à agroecologia, muitos desafios a curto e em longo prazos se impõem aos assentados abrangidos pelas presentes observações. Frisam-se alguns elencados pelos camponeses: criar planejamento para o processo de transição alçar à certificação; buscar formas para o controle do agrotóxico vindo das propriedades vizinhas (promover a campanha contra o uso de agrotóxicos para conscientizar a sociedade); manter a certificação da produção de leite e hortifruti-granjeiros; melhorar a organização e articulação entre os grupos promovendo a cooperação em diversas instâncias; ampliar o número de famílias em processo de transição e certificadas; fazer mais eventos para formação; acessar linhas de crédito específicas para a produção agroecológica a exemplo do PLANAPO; fortalecer a recém-criada Cooperativa Agroecológica Ireno Alves (COOPAIA); produzir a matéria-prima para formar uma padaria orgânica; buscar novos canais para comercialização; melhorar a organização da produção nos lotes; focalizar o trabalho da ATER na conversão da produção convencional para agroecológica; garantir a preservação ambiental dos lotes, mesmo em casos em que houver arrendamentos; au-

mentar a participação das famílias já envolvidas; diversificar a produção; realizar estudo de mercado sobre a demanda de produtos orgânicos; potencializar as ações daquelas famílias que já estão trabalhando no processo de conversão; e agroindustrialização da produção.

Tanto o MST como o CEAGRO têm empregado recursos financeiros e humanos de forma continuada visando à conversão, de forma massiva, da matriz produtiva na região, de modo especial nos assentamentos aqui selecionados. Contudo tem-se verificado que a adesão dos assentados ao processo de transição agroecológica, embora significativa, atinge menos de 5% do total de 2.623 camponeses dos assentamentos em apreço. Quer dizer, mesmo com inúmeras atividades organizadas nesse sentido, não existe uma efetividade no processo de transição agroecológica da produção, sendo que até o presente momento apenas dois lotes converteram totalmente a sua produção e obtiveram a certificação de agroecológicos. Outra característica a considerar que possa obstar à conversão massiva da produção decorre da própria ideologia da agroecologia, ou seja, produção em harmonia com a natureza e a condição secundária que a produção de mercadorias goza no modo de vida camponês. Porém, em pequena escala, se têm percebido alguns avanços nessa direção, com a diminuição do uso de agrotóxicos pelos vizinhos e o plantio dos gêneros para o autoconsumo na divisa com os lotes agroecológicos, evidenciando uma preocupação peculiar aos camponeses de cuidado com os alimentos consumidos pela família, como relata um casal de assentados que possui o lote certificado como agroecológico no assentamento Ireño Alves dos Santos:

Aqui mesmo, não quero ir longe. Aqui desse lado aqui. Era planta e planta e não tinha. E lavado de veneno direto. Se bem que eles lidam com um pouco de fumo que é um... é lá no cantinho, prá lá, complicado. Mas tão abandonando tudo. E tão aí fazendo piquete, do jeito deles, assim que nem eu era também, né? Mas pode ser um começo. Má tá aí plantando pasto direto e graças a Deus pararam de usar tanto veneno, aqui pra cá já nem usaram mais esse ano, nadica, só na grade, trator plantaram pasto, tão plantando pasto. E isso aí nossa! Eu vejo que pra mim foi um avanço, porque se eu aqui não uso o outro ali começa não usa também, o outro de cá também, aqui também já fez uma planta de milho tudo na enxada com a piaçada dele. Planta até pro consumo dele, pa come, aqui na minha divisa que eu não uso veneno, então, o exemplo da gente que vai arrastando também, né? (D. L.; T. L., Comunidade Nossa Senhora Aparecida, Assentamento Ireño Alves dos Santos, janeiro de 2015).

Faz-se necessário lembrar que, embora a projeção das potencialidades da agroecologia seja recente, essa se nutre de um conjunto de conheci-

mentos acumulados secularmente pelos povos camponeses, combinando-os com o saber cientificamente sistematizado. Essa soldagem tem construído importante ferramenta social de negação e enfrentamento à agricultura capitalista, preservando elementos de autonomia emanados do controle territorial, associado à ressignificação dos saberes tradicionais, conferindo unidade aos processos destoantes de apropriação/produção capitalista no campo. Assim, a agroecologia confronta o ímpeto expansionista das corporações que impõem formas de controle territorial impérvias aos sujeitos e territórios aqui privilegiados para efeito de análise.

A partir do exposto se caracteriza a agroecologia como **parte** das estratégias de recriação dos camponeses, mesmo que nos assentamentos em investigação esteja sobreposta pela agricultura quimificada, cuja incorporação resulta tanto do apelo de redenção econômica como da aparente inexorabilidade do paradigma tecnificante. Como princípio, a agroecologia apresenta-se como uma perspectiva de ruptura ao paradigma de desenvolvimento hegemônico, logo consideram-se o incentivo e a realização dessa, mesmo que incipiente, conforme visualizada nos assentamentos, **como uma das formas de enfrentamento ofensivo** aos esquemas engendrados pelo modelo de agricultura capitalista. Tal problemática em tela pode ser abordada à luz do Paradigma da Questão Agrária, ao qual metodologicamente converge este texto, pois parte de uma perspectiva social, econômica, ambiental e cultural alinhavada à reprodução da vida e não do lucro, tal qual a concepção convencional de desenvolvimento contemplada no Paradigma do Capitalismo Agrário, aqui refutada. Nesse processo, a presença do MST e instituições vinculadas a esse na organização e proposição da agroecologia é fundamental para a resistência e recriação do campesinato.

Considerações finais

Fundamentalmente, a análise exposta evidencia as disputas paradigmáticas estabelecidas nos territórios selecionados. A modernização e industrialização da agricultura causaram profundas alterações na forma de produzir dos camponeses, inclusive daqueles assentados, levando-os, em muitos casos, à tecnificação, “integração” a empresas capitalistas e produção de *commodities* agrícolas destinadas à exportação. Essa submissão ao patamar técnico dominante afeta a autonomia camponesa exercida em seus sítios e resulta na subordinação da renda da terra camponesa, seja pela com-

pra de maquinários, sementes, fertilizantes, agrotóxicos ou pela comercialização da produção agrícola. Em outras palavras, há a territorialidade do agronegócio no território camponês. Apesar de todos os imperativos inerentes às relações de subordinação expostas, os camponeses continuam donos de seu tempo e território, sendo que as estratégias de produção econômica e reprodução social são mais amplas, verificando-se uma infinidade de artifícios econômicos e políticos externos às relações capitalistas. Além disso, a subalternidade à agricultura capitalista é contraditória, pois em muitas ocasiões possibilita a reprodução do grupo familiar, constituindo-se em mais uma estratégia de existência do campesinato. É justamente esse arranjo presente no território camponês que remete ao entendimento desse a partir da combinação entre variadas estratégias que remetem às mais diversas trajetórias: sejam de autonomia ou de subalternidade, que contraditoriamente garantem a resistência.

Se as contradições são inerentes ao campesinato, também é um conjunto de formas de resistência tecidas no enfrentamento ao capital, sejam elas produzidas coletivamente a partir da organização no MST ou próprias do devir histórico do campesinato, que cotidianamente na luta pela sua existência cria e reproduz ações de negação ao sistema capitalista. A agroecologia apresenta-se como tal. Desse modo, ao contrário de análises que defendem a homogeneização do espaço pelas relações capitalistas, se tem evidenciado no desenvolvimento do presente estudo a efetiva participação do campesinato na construção dos territórios destacados. Entretanto, é preciso resaltar que tal construção é permeada por disputas e conflitos territoriais internos aos assentamentos rurais. Assim, é a partir do entendimento de que os assentamentos rurais são territórios, estando, portanto, em permanente conflito, que se busca compreendê-los.

Referências

- ALMEIDA, R. A. de. *Identidade, distinção e territorialização: o processo de (re)criação camponesa no Mato Grosso do Sul*. 2003. 390f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.
- BOZA, C.; PEREIRA, M. F. de C. da S.; XAVIER, L. P. A formação, a evolução e o fim da brigada orgânica do assentamento Celso Furtado, PR. *Resumos do VII Congresso Brasileiro de Agroecologia*, Fortaleza/CE – 12 a 16/12/2011.

CHAYANOV, A. V. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

ETGES, V. E. *Sujeição e resistência: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo*. Santa Cruz do Sul: FISC, 1991. 209p.

FABRINI, J. E. *A resistência camponesa nos assentamentos de sem-terra*. Cascavel: Edu-
nioeste, 2003. 275p.

FABRINI, J. E.; ROOS, D. *Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio lati-
fundário*. São Paulo: Outras Expressões, 2014. 144p.

FERNANDES, B. M. Sobre a Tipologia de Territórios. In: *Territórios e territorialida-
des: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, B. M. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate
paradigmático e o conhecimento geográfico*. 2013. v. 1. 344 f. Tese (Livre-Docência
em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Pau-
lista. Presidente Prudente. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/
textos-volume1-bmf2013.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume1-bmf2013.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2013.

FERNANDES, B. M. Territorialidade. In: *Dicionário de Políticas Públicas*. São Pau-
lo: Editora da Unesp, 2015.

GARCIA JÚNIOR, A. R. *O sul, caminho do roçado: estratégias de reprodução cam-
ponesa e transformação social*. São Paulo, SP: Marco Zero, 1989. 285p.

MARTINS, J. de S. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e
seu lugar no processo político*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. 185p.

OLIVEIRA, A. U. de. *Modo capitalista de produção e agricultura*. 2. ed. São Paulo, SP:
Ática, 1987. 88p.

OLIVEIRA, A. U. *A agricultura camponesa no Brasil*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto,
2001. 164p.

PAULINO, E. T. *Por uma geografia dos camponeses*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora da
UNESP, 2012. 438p.

PAULINO, E. T. Sujeição da renda camponesa da terra no contexto da monopoli-
zação do território pelo capital. *Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção
Três Lagoas*, Três Lagoas, MS, ano 01, v. 01, n. 01, novembro 2004.

PAULINO, E. T.; ALMEIDA, R. A. *Terra e território: a questão camponesa no capi-
talismo*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010. 112p. (Geografia em movimen-
to).

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHANIN, T. Lições Camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). *Cam-
pesinato e territórios em disputa*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

As Políticas Educacionais e a Educação do Campo: avanços e retrocessos

Andressa Aita Ivo¹
Vicente Cabrera Calheiros²

Introdução

O Estado nas últimas décadas vem sendo reorganizado a partir de um discurso neoliberal, assumindo uma perspectiva gerencial, em sentido diverso do discurso preconizado pelo Estado de Bem-Estar Social. Têm sido promovidas políticas de minimização da atuação do Estado em várias áreas sociais, estabelecendo uma nova forma de organização e gestão por meio de um modelo de administração pública gerencial que introduz o *modus operandi* da gerência privada na gestão pública.

No campo educacional, uma das estratégias do neoliberalismo tem sido a transferência no foco da educação da esfera da política para a esfera do econômico, questionando assim o caráter de direito das políticas públicas, reduzindo-as a uma condição de consumo individual e privatista, passando a educação de uma condição de serviço para a de mercadoria. Assim, pensar a educação como um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros, como prevê nosso ordenamento jurídico, passa a ter um novo caráter, baseado nessa lógica neoliberal, regulada pelo mercado.

Nesse sentido, as preocupações com a educação no Brasil passaram nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, a apresentar um novo ca-

¹ Bolsista de Pós-Doutorado – DOCFIX na Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Educação Física, Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2007. Especialista em Gestão Educacional (UFSM) em 2008. Especialista em Educação Física Escolar (UFSM) em 2008. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 2010. Doutora em Educação (UFPEL) em 2013.

² Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2010. Especialista em Educação Física Escolar (UFSM) em 2012. Mestre em Educação Física (UFSM) em 2013.

ráter, um novo comportamento para enfrentar a chamada crise educacional. Novas estratégias foram sendo estabelecidas, de maneira que a principal preocupação no campo educacional passou a ser com a qualidade de ensino na Educação Básica a partir de um conceito específico de qualidade construído a partir de uma lógica de mercado, regulada pela eficiência, meritocracia, medições, índices e avaliações.

Diversos eventos internacionais foram promovidos pelas agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras, embasados por discursos de qualidade e equidade da Educação.

Os eventos e os textos produzidos com o patrocínio dos organismos multilaterais visam estabelecer diretrizes e orientações a partir de uma agenda global de reformas para a Educação. A circulação e construção desses discursos se dá num contexto de influências marcado por disputas, interesses, negociações e alianças, que buscam articular diversos países num movimento de reformas educacionais mundiais, configurando nesse as orientações e os interesses desses organismos internacionais.

O movimento existente entre os interesses dos organismos internacionais que buscam pautar as políticas públicas educacionais de diversos países não se dá sem disputas. No caso específico brasileiro, entende-se que os movimentos sociais de luta pela terra, por exemplo, realizaram e continuam realizando disputas em torno de um distinto projeto de educação. Nesse processo, a disputa existente entre o Projeto de Educação do Rural, política pública voltada à ampliação de mercado para o agronegócio, que nega os conhecimentos dos camponeses, entre outros, respondendo aos interesses desses organismos internacionais, choca-se com as demandas sociais, as quais intentam valorizar o saber/conhecimento do camponês através da formulação do Projeto de Educação do Campo.

Intenta-se, com este escrito, discutir a respeito dos processos existentes entre a organização desses movimentos sociais e a formulação das políticas públicas educacionais específicas ao rural ou, como apontam os movimentos sociais, ao campo, a fim de apontar parte dos avanços e retrocessos presentes nesse processo.

As políticas públicas educacionais entre distintos interesses: tensões entre o rural e o campo

Embora não tenhamos a intenção de realizar uma discussão frente ao longo processo histórico de desenvolvimento de apropriação da zona rural brasileira, “do campo”, pelos interesses hegemônicos, acredita-se ser necessário iniciarmos nossa exposição apontando determinados elementos a fim de esclarecer a correlação de forças entre as disputas existentes na formulação das políticas públicas educacionais.

De acordo com Saviani (2011), a “entrada” do Brasil no então mundo ocidental deu-se por meio de um processo envolvendo três elementos fortemente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três elementos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjulgando os seus habitantes [...]; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29).

O monopólio da terra no Brasil inicia antes mesmo de sua “descoberta”, visto que tal extensão de terras já havia sido dividida entre os reinos de Portugal e Espanha com o Tratado de Tordesilhas em 1494. Dessa forma, o rei tinha total poder sobre o futuro dessas terras. Posteriormente, durante o período de colonização, a fim de superar a carência de pessoal e de capital no processo de ocupação/exploração, dividem as terras portuguesas em quinze lotas, as Capitânicas Hereditárias, sendo essas doadas a doze fidalgos.

Nesse processo surgem os grandes latifúndios escravistas voltados à exportação com o claro propósito de submeter a colônia aos interesses da metrópole. A economia era eminentemente agrícola e comercial, centrada na mão de obra escrava, sendo esse um rentável mercado.

No século XIX, sob pressão dos interesses comerciais da coroa inglesa de expandir o mercado consumidor para seus produtos manufaturados frente à dificuldade de escoar parte da produção interna, o Brasil proíbe o tráfico de escravos, dando espaço para a vinda dos colonos europeus. Esse processo, ocorrido em 1850, não significou o fim da escravidão, tendo permanecido até o ano de 1888. A partir desse ano, aos negros então libertos

restou o uso dessa nova condição para vender sua força de trabalho nos grandes latifúndios, entre outros.

O fundamento da dominação e exploração, que era o escravo, passa a ser a terra, a disputa pela terra, trazendo para o confronto direto camponeses e fazendeiros e, segundo Martins (1995, p. 63):

O fim do trabalho escravo, a revelação de um novo instrumento de dominação, revelou também a contradição que separava os exploradores dos explorados. Sendo a terra a mediação desse antagonismo, em torno dela passam a girar o confronto e o conflito de fazendeiros e camponeses.

Nesse processo, o Estado buscou garantir os interesses dos latifundiários, pois, se houvesse terras e pessoas livres para ocupá-las, aumentaria a carência de mão de obra necessária para atender os interesses hegemônicos da oligarquia agrária.

Com o desenvolvimento do processo histórico, muitas foram as transformações sociais, políticas, econômicas ocorridas; entretanto, o embate entre camponeses e fazendeiros, latifundiários, mantém-se com suas distintas particularidades.

Atualmente, as contradições podem ser reconhecidas a partir das disputas entre os interesses do capital e suas agências reguladoras, que se expressam na ampliação do agronegócio como modelo de produção e no projeto da Educação Rural como horizonte de formação humana e pela resistência dos movimentos sociais de luta pela terra, entre outros, pela formulação, realização e manutenção do Projeto de Educação do Campo. Dado esse processo de disputa, de acordo com Ribeiro (2010), os movimentos sociais, contrapondo-se ao *rural* como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, negam esse rural e assumem o *campo* como espaço histórico da disputa pela terra e luta pela educação.

A organização desses movimentos sociais deu-se, de maneira propositiva, em 1998, no momento de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ficando conhecido o projeto como Educação Básica do Campo. Segundo Caldart (2012), passou a ser chamada de Educação do Campo após a realização das discussões ocorridas no Seminário Nacional no ano de 2012.

Os debates realizados nesses espaços assim como a alteração do nome possuem a seguinte razão:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais

de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CEIROLI e CALDART, 2002, p. 19).

A concepção de educação assumida pelos movimentos sociais coloca-se no sentido de defender a educação dos camponeses ao contrapor-se aos interesses do agronegócio, ou seja, da agricultura capitalista, assim como busca disputar as políticas públicas para que essas deem condições de permanência aos camponeses no campo.

O entendimento a respeito da Educação Rural pelos movimentos sociais expressa-se na passagem de Oliveira e Campos (2012, p. 238), de forma clara, para que fique exposto parte do interesse em contrapor-se a esta lógica:

A educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”.

Com a introdução de empresas agropecuárias, houve o aumento da necessidade de trabalhadores adaptados aos processos produtivos específicos do ramo agrícola. A importância do controle do processo educacional a fim de oferecer a formação necessária ao desempenho de novas funções é vital. Nesse processo, “[...] as populações rurais”, utilizando expressão de Ribeiro (2010, p. 167), deveriam ser educadas (a enculturação exposta por Saviani) para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinadas ao cultivo e ao manejo do solo e, também, na criação de animais. Nessa perspectiva, a autora compreende que a escola pública rural foi uma potente ferramenta para a expansão do capitalismo no campo, desestruturando o modo de vida dos trabalhadores rurais, seu trabalho, os saberes e a cultura.

A fim de ilustrar o que fora exposto, cabe pontuar breves elementos a respeito da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), criada no ano de 1993, que estende seus interesses para o campo educacional ao criar um *braço pedagógico* com o intuito de formar dirigentes, assim como de difundir seus interesses e valorizar a imagem do agronegócio no país, argumentando ser esse o setor mais moderno para o desenvolvimento econômico no

campo³. Para a realização desses interesses, construiu-se o projeto educacional “Agronegócio na Escola”⁴, objetivando

levar conceitos fundamentais do agronegócio aos alunos e, através de visitas às empresas associadas, possibilitar a conexão entre teoria e prática, levando a realidade do setor e da região para a sala de aula, e vice-versa. Revelar assim a interdependência campo-cidade, a dimensão e a importância do setor para a economia, valorizar as atividades agroindustriais locais e com isso, a comunidade onde o aluno está inserido, e resgatar o orgulho de pertencer a esta região.

A escola pública, sendo um espaço obrigatório de formação da juventude nas últimas décadas, passou a ser entendida pelo empresariado internacional/brasileiro como espaço central de divulgação de autoimagem. Outros movimentos que se configuraram pela tentativa de unificar princípios do setor empresarial, inseridos, entre outros, no campo educacional, foram realizados. A presença de associados da ABAG (Banco Itaú, Banco Santander, Banco do Brasil, Globo Comunicações, Monsanto, Sadia, Nestlé, entre outras) nessa direção é significativa.

O processo de inserção dos interesses do capital no campo brasileiro nas últimas quatro décadas gerou um movimento de incorporação da agricultura ao sistema capitalista industrial, colocando os agricultores numa posição de subserviência ao capital comercial e financeiro. Esse movimento se deu a partir de uma marcada modernização agrícola, ampliando as teias capitalistas no campo, que se expressam na concentração de terras, expropriação, monocultura, migração, etc. (BONAMIGO, 2007).

Outros elementos que auxiliam nessa questão colocam-se ao analisar que a população rural brasileira corresponde a 15% da população total do país, segundo dados do Censo de 2010, divulgado pelo IBGE. Ainda nessa mesma pesquisa, dados demonstram que, em 2000, a população rural era de 19% e, nos anos de 1980, chegava aos 32% do total da população. Percebemos existir um grande êxodo concomitante à crescente modernização. Mas por que os camponeses não estão ficando no campo frente tal avanço tecnológico? O processo de expulsão/abandono do homem do meio rural intensificou-se com a mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra. Embora nessa última década tenha decrescido pela metade em relação à penúltima década (de 4 milhões para 2

³ Maiores informações no link: <http://www.abagr.org.br/atividadesAgronegocioEscola.php>.

⁴ Esse projeto possui inserção em escolas públicas nas redes municipal e estadual de São Paulo.

milhões), é expressiva a diferença entre ambos os espaços. Na Região Sul, por exemplo, segundo dados divulgados pelo IBGE, em 2010, a população urbana era de 23.261 milhões e a população rural era de 4.126 milhões.

A construção desse campo, que marca o avanço de interesses particulares, privados, empresariais, e a resistência camponesa, dá-se no âmbito teórico com a construção de projetos que marcam a perspectiva dos movimentos sociais para as escolas do campo e das políticas públicas para a educação a nível nacional e estadual, assim como no enfrentamento direto, na luta, nas marchas, ocupações, resistências, entre outros.

O embate existente entre ambos os projetos manifesta-se nos campos teórico e prático. A necessidade da instrumentalização teórica dos trabalhadores para a formulação e sistematização de documentos que pautem a orientação política para contrapor o processo de avanço dos interesses que lhes são prejudiciais é real e extremamente necessária. Reside nesse fato, entre outros, a importância da disputa por um Projeto de Educação do Campo em contraponto ao Rural.

Feita essa exposição, realizaremos uma discussão acerca do Projeto de Educação do Campo no contexto das políticas públicas educacionais, assim como as demais expressões políticas vindas desse movimento, tentando perceber elementos que se configurem como avanços, da mesma forma que retrocessos.

A Educação do Campo no bojo das políticas educacionais

No Brasil, a década de 1990 marcou o início da reestruturação do Estado. Em 1995, o governo federal promulgou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)⁵, que delineia o perfil das reformas seguintes. Fonseca e Oliveira (2009) argumentam que as reformas fazem parte do conjunto de mudanças que compuseram a reforma do Estado brasileiro no contexto da reestruturação produtiva capitalista e das orientações políticas, econômicas e educacionais de inspiração neoliberal.

As reformas educacionais têm sido implementadas com o propósito de estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacio-

⁵ O PDRAE foi elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Foi aprovado em 21 de setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

nais e com a implantação de modelos educacionais correspondentes às necessidades estabelecidas pelo mercado. Com a reestruturação de sistemas educacionais estatais, com a globalização, com o redirecionamento para a ênfase em administração e políticas voltadas à gestão impulsionaram-se um Novo Gerencialismo e uma Nova Gestão Pública (NEWMAN; CLARKE, 2011). Esse Novo Gerencialismo baseia-se conceitualmente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional, de maneira mais notável na teoria da agência e na análise de custo de transações (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 77).

De acordo com esses autores, a Nova Gestão Pública apresenta, dentre outras, as seguintes características: a separação institucional entre o órgão financiador e o provedor; uma distinção entre resultados e produtos; uma redução a relações múltiplas de responsabilidades e uma ênfase em recompensas e sanções econômicas. Como afirmam, o gerencialismo é um dos principais elementos em uma mudança para o discurso neoliberal das políticas educacionais.

Esse novo modelo de políticas públicas educacionais segue ainda a lógica da performatividade, a qual, de acordo com Ball (2004), possui um papel fundamental nesse conjunto de políticas. Assim, conforme esse autor, a performatividade facilita o monitoramento do Estado, que passa a governar a distância. Por meio da performatividade, o Estado insere-se nas culturas, práticas e subjetividades tanto nas instituições dos setores públicos como na subjetividade dos trabalhadores, de tal modo que esses muitas vezes nem mesmo se apercebem quão envolvidos estão.

A performatividade pressupõe os conceitos de “resultado”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. E dessa forma, como afirma Boyles (*apud* BALL, 2004, p. 120), conseqüentemente o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.

A educação escolar, gratuita e obrigatória nos diferentes níveis de ensino, como um bem público que visa promover a cidadania, além de qualificar para o mundo do trabalho, é delineada pelas políticas educacionais que regulamentam e regem sua estruturação, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros.

Nesse quadro normativo é que um modelo gerencial foi sendo construído nas políticas educacionais, com forte acento neoliberal e baseado no modelo da nova gestão pública. Esse modelo pode ter influenciado a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros construídos nesse contexto.

No bojo das políticas educacionais identificamos duas concepções ideológicas de educação para as populações do campo, uma atrelada à educação rural, marcada pela valorização do agronegócio, e, de outro lado, a Educação do Campo enquanto “prática coletiva de construção de conhecimentos emancipatórios e no cenário de um projeto nacional transformador das relações de exclusão, exploração e de desigualdades” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 193). Tais relações enunciadas pelos autores materializam-se nos exemplos apontados no documento Panorama da Educação do Campo (2007), quando se expõem as disparidades entre o espaço urbano e o rural. Nesse contexto, percebe-se o descaso com essa parcela da sociedade civil, assim como podemos pensar a respeito do real interesse das políticas públicas, entre outros.

Esses dados evidenciam também a distância entre a formulação das políticas e sua efetivação real, ao mesmo tempo demonstra a mobilização dos movimentos sociais para a construção e manutenção dessas políticas, ou seja, aponta-nos parte das condições que fazem com que essa luta se organize. Segundo consta nesse documento, o tempo médio em anos de estudos na zona rural é menor do que no meio urbano em todas as regiões do país. Na Região Sul, segundo dados de 2000 a 2004, o tempo médio na zona rural era de 4,9 e 5,0 anos, respectivamente. Enquanto, na zona urbana, era de 7,3 e 7,7. Em outras regiões, as disparidades são mais marcantes. Ao olharmos para a taxa de frequência no Ensino Fundamental na faixa de 7 a 14 anos, encontramos na zona rural, no período de 2000 a 2004, em porcentagem, uma média de 84,8 e 97,5 e, na zona urbana, 92,4 e 97,9, ambas na Região Sul.

Nesse contexto, a Educação do Campo mostra-se como um contraponto ao que vem sendo preconizado pelo Estado, e como bem aponta Vendramini (2007, p. 123),

emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante

do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Esse descompasso entre as conquistas dos movimentos sociais para a Educação do Campo e as políticas educacionais fica evidente quando analisamos alguns textos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que, embora represente um avanço por meio do artigo 28, que considera a diversidade do campo e insere o tema na agenda governamental, ainda se refere à Educação Rural.

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que, embora estabeleça entre suas diretrizes tratamento diferenciado para a escola rural, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade, deixa evidente a alusão ao modelo urbano de escolarização ao precinizar a progressiva extinção das escolas unidocentes. O PNE desconsidera discussões fundamentais sobre o contexto e o modo como se dá a Educação do Campo, as condições de infraestrutura e de trabalho docente, transferindo para o campo a mesma lógica de ensino das escolas urbanas.

Até meados de 1998, as ações voltadas para a Educação do Campo deram-se basicamente a partir de ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), articuladas ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir de 2004, o Ministério da Educação (MEC) passou a integrar esse processo por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Todavia, é a luta dos movimentos sociais em busca de uma política contra-hegêmonica para a Educação do Campo que desencadeou uma série de discussões⁶ que impulsionaram a criação do PRONERA, instituído pelo governo federal em 1998, entre outras políticas públicas. O PRONERA é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da reforma agrária e do crédito fundiário e para formação de educadores que trabalham nas escolas de assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

Desde a sua criação, o PRONERA teve nítida expansão de suas ações, de modo que, em novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e

⁶ Tais discussões foram pauta do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Enera e do III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

o PRONERA. Tal ato representa um significativo avanço, uma vez que estabelece o PRONERA, enquanto política permanente, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, garantindo a continuidade da política, independente do governo em exercício. Nas palavras de Santos (2012, p. 635), o PRONERA constitui, assim,

uma política pública reconhecida, por um lado, pelo exercício de um papel a ela destinado de complementaridade em relação às políticas educacionais executadas pelo Ministério da Educação, pelos estados e municípios, e, por outro lado, como um dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes, o que o coloca na condição de um território camponês conquistado na esfera do Estado.

Nesse quadro normativo merecem destaque também a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, que representam um significativo avanço para a Educação do Campo. As Diretrizes propõem uma concepção de Educação do Campo que vai além da concepção de Educação Rural que se tinha, contrapondo-se assim à visão do Estado, que pretendia com a Educação Rural a formação do trabalhador para atender as demandas do capital na zona rural.

Paralelo ao PNE (Lei nº 10.172/2001), o MEC lança em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, conforme Dutra (2007), foi construído a partir de uma série de decisões expressas nos Decretos nº 6.093 (dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais), nº 6.094 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade), nº 6.095 (estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e nº 6.096 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), todos publicados em 24 de abril de 2007. Fazem parte ainda três projetos de lei: o primeiro trata da regulamentação do art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacio-

nal para os profissionais do magistério público da Educação Básica; o segundo tem o objetivo de alterar a Lei nº 10.260 (Fundo de Financiamento Estudantil, de 12 de julho de 2001, ampliando o prazo de quitação das dívidas); e o terceiro estabelece novas normas para o estágio.

Esses atos iniciam num momento em que o governo reconhece que existe uma grande desigualdade social no Brasil, e o PDE surge com a finalidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais. Para tal, é necessário uma articulação entre as dimensões educacional e territorial, portanto um enlace entre educação e desenvolvimento. Essa situação se mostra no plano por meio de ações que contemplam desde a instalação de luz elétrica em todas as escolas até a implantação da alfabetização digital (KRAWCZYK, 2008).

O PDE, nesse sentido, pretende avançar nas propostas previstas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual apresenta um diagnóstico dos problemas educacionais, mas não propõe iniciativas que concretizassem uma melhoria da qualidade da educação, em parte pela sua natureza menos operacional e mais direcional. O PDE, ao contrário, pretendeu operacionalizar políticas por meio de ações.

De acordo com Krawczyk (2008, p. 802), o PDE

adjudica ao governo federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Por sua parte, os estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus “territórios”.

Portanto as diversas ações e programas propostos pelo MEC estão articulados ao PDE. No âmbito da Educação do Campo, também merece destaque a criação da SECADI, que, como argumentam Lima e Bezerra Neto (2011), é mais um resultado das pressões exercidas pelos movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Sem Terra (MST), sobre o Estado.

Desde 2004, a SECADI implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações etnorraciais, em articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Dentre as ações e programas desenvolvidos pelo MEC, destinados à Educação do Campo, destacamos o Programa Nacional de Educação do

Campo – PRONACAMPO⁷, que abarca a grande maioria dos programas destinados à Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO e o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra.

O PRONACAMPO tem por objetivo apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. O programa está organizado em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; educação de jovens e adultos e educação profissional; e infraestrutura física e tecnológica, com ações específicas que visam à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

Eixo I – Gestão e práticas pedagógicas refere: livros didáticos específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo; obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola — PNBE para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante. Mais Educação Campo; apoio às escolas quilombolas e às escolas do campo com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades.

Eixo II – Formação Inicial e Continuada de Professores compreende: oferta de cursos de formação inicial em Licenciatura por meio do Procampo e Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB. E o programa Escola da Terra, amparado na Portaria nº 5799, de julho de 2013, e na Resolução 38, de 2013.

⁷ As informações acerca dos programas que seguem foram obtidas em: <http://pronacampo.mec.gov.br/e> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17441&Itemid=817 em 10 de junho de 2015 às 16 horas.

Eixo III – Educação de jovens e adultos e educação profissional engloba: expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores; expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo por meio do e-Tec; Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais; Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra; e disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.

Eixo IV – Infraestrutura física e tecnológica destina-se: à disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de Educação Infantil e alojamentos de professores e estudantes; disponibilização de laboratórios de informática; disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão; disponibilização de computador interativo (projetor) com lousa digital; disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário (Campo; Água e Esgotamento Sanitário – PDDE); articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas; e disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes.

Cabe destacar que o PRONACAMPO tem origem na mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo para a construção de referências da política nacional de Educação do Campo.

O PROCAMPO tem por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta pedagógica de formação do programa, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombolas e a especificidade da organização e oferta da Educação Básica às comunidades rurais.

E o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra tem por objetivo desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores(as) familiares, com idade entre 18 e 29 anos,

excluídos do sistema formal de ensino, a elevação da escolaridade em Ensino Fundamental, com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, etnorracial, cultural, geracional, política, econômica e produtiva dos povos do campo.

É inegável que os programas e ações do PDE representam um avanço significativo para a Educação do Campo, sobretudo pela visibilidade que essa ganhou na agenda governamental nas últimas décadas. Entretanto muitos programas dependem de editais e recursos próprios, reforçando uma concepção de política de governo e não de Estado. Para além, é notável que muitos programas acabam reproduzindo recursos utilizados nas escolas urbanas nas escolas do campo, desconsiderando suas especificidades.

No que tange ao Plano Nacional de Educação (lei n. 13.005/2014), apesar de não haver diretrizes específicas para a Educação do Campo, algumas reivindicações dos movimentos sociais estão apontadas em metas e estratégias. Contudo diversas propostas discutidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que representariam mudanças significativas para a Educação do Campo, foram desconsideradas; além disso, as metas e estratégias não garantem uma política comprometida e permanente, uma vez que podem ou não ser alcançadas.

Considerações finais

Ao discutirmos as políticas educacionais e a Educação do Campo, tendo como perspectiva central o debate em torno dos avanços e retrocessos, cabe pontuar que o avanço pode configurar-se como um retrocesso, da mesma forma que o retrocesso pode ser um avanço. Tendo claro que nesse movimento de disputas em torno de distintos projetos, distintos entendimentos a respeito do conteúdo das políticas públicas educacionais, um avanço na perspectiva dos interesses hegemônicos é um retrocesso para os movimentos sociais, assim como um retrocesso para os interesses hegemônicos é um avanço para os movimentos sociais. Outra perspectiva é a de que pode haver um avanço com retrocessos, e, nesse entendimento, um retrocesso que contribua com um futuro avanço. Avanços e retrocessos fazem parte de um mesmo processo contraditório, uma disputa desigual na qual os movimentos sociais se colocam no lugar de realizar.

A construção das políticas educacionais, assim como as demais, possui em si avanços e retrocessos, para ambos os lados. Após a exposição

realizada, fica claro que a formulação do projeto de Educação do Campo parte dos anseios populares pela construção de políticas que tenham maior relação com suas demandas, para que se sintam atores do processo e não apenas sujeitos. Esse percurso realizado pelos movimentos sociais parte, também, da necessidade de se contrapor ao Projeto de Educação Rural.

A resistência empreendida pelos movimentos sociais nessa disputa com os interesses dos organismos internacionais, assim como com seus representantes no Brasil, é de fundamental importância para que o avanço seja maior do que o retrocesso. Mesmo não estando mais no processo de colonização, percebemos um dos elementos expostos por Saviani (2007), ou seja, a educação é utilizada como aculturação a fim de que os interesses hegemônicos sejam assumidos pelos “colonizados” como seus. Nesse sentido, valemo-nos de Mézáros (2005) quando expõe que a educação institucionalizada serviu, especialmente nos últimos 150 anos, para o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão e para gerar e transmitir os valores que legitimam os interesses dominantes. Entretanto, cabe pontuar que esse processo não se dá sem resistências, embates e disputas, como fica claro a partir da exposição de ambos os projetos de educação aqui apresentados.

Entendemos que o Projeto de Educação do Campo, formulação realizada coletivamente pelos movimentos sociais, é um processo de resistência que avança e eleva-se como um contraponto ao Projeto de Educação Rural, bem como às demais políticas educacionais. Sua formulação apresenta-se como um avanço, dado o fato dessa parcela da sociedade brasileira ter encontrado condições de se organizar e formular uma política que responda a seus interesses, que busque sanar suas necessidades. Outro ponto que a coloca como um avanço é o fato de ser construída no sentido de que o conhecimento não é um instrumento de aculturação ou de legitimação dos interesses dominantes; pelo contrário, eleva-se a fim de valorizar os conhecimentos dos camponeses, assim como preservar os elementos da cultura camponesa.

A realização desse projeto é um passo importante para os movimentos sociais nessa disputa, sendo um retrocesso para os interesses hegemônicos. Entretanto, os movimentos sociais devem ter grande atenção para que esse projeto não seja apropriado a ponto de se transformar no Projeto de Educação Rural com uma nova roupagem ou sucumbir às políticas gerencialistas que se impõem no campo educacional.

Referências

- BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BONAMIGO, Carlos Antônio. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. 2007. 219 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 787 p.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- DUTRA, C. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Texto não publicado, 2008.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, n. 2, v. 25, p. 233-246, maio/ago. 2009.
- KRAWCZYK, N. O PDE: um novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.
- LIMA, E. N.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para Educação do Campo: impactos, repercussões e perspectivas. In: III Seminário de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufscar. *Anais...* São Carlos: Ufscar, 2011.
- MARTINS, J. de S. *Os Camponeses e a política no Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MEC/INEP. *Panorama da Educação do Campo*. 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Rev. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 787 p.
- PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-

administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalização e Educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RIBEIRO, Marlene. *O movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev., 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21

José Ernandi Mendes¹

Sandra Maria Gadelha de Carvalho²

Bernadete Maria Coêlho Freitas³

Introdução

O agronegócio tem se expandido no Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, em função dos incentivos do Estado e da sujeição da renda da terra camponesa. Esse processo – que tem ocorrido no âmbito da mundialização do capital – ampliou os problemas estruturais do campo, a exemplo da concentração fundiária e, mais recentemente, de questões de ordem ambiental e culturais, pondo em risco a vida dos(as) trabalhadores(as) e a existência das comunidades camponesas, além de protagonizar ações violentas contra os que denunciam sua lógica perversa.

A expansão do capitalismo no campo ocorre de forma contraditória e combinada, interligando processos de expulsão e recriação do campesinato com a eclosão das lutas unindo campo e cidade como materialização das resistências e da conflitualidade. A colisão entre agronegócio e campesinato revela interesses e projetos diferenciados em que o primeiro ameaça a vida e o território do segundo, ao passo que, contraditoriamente, o recria, embora com relações dissimétricas de poder.

¹ Professor do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pós-Doc – EHESS – France – Bolsista apoiado pela CAPES. E-mail: ernandi.mendes@uece.br.

² Professora do MAIE/UECE, Pós-Doc – EHESS – France – Bolsista apoiado pelo CNPq. E-mail: sandra.gadelha@uece@br.

³ Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM/Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda em Geografia Humana (USP). E-mail: bernadetegeo@gmail.com.

O presente trabalho tem o objetivo de compreender as práticas políticas e os saberes constituídos na resistência dos sujeitos e movimentos sociais ao agronegócio na região do Baixo Vale do Jaguaribe, no município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, Brasil. Desenvolve-se, no âmbito dos saberes das ciências sociais, mais especificamente da educação e geografia. A partir de uma perspectiva crítica, notadamente de teóricos como Gramsci, Snyders, Löwy, Frigoto, Ghon, Paulo Freire, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Teodor Shanin, David Harvey, Claude Raffestin, procura-se compreender as relações desses saberes com os movimentos sociais na atual realidade do campo brasileiro. A metodologia baseia-se na referência real dos conflitos agrários e ambientais e das lutas pelo direito à educação, à terra e ao território, tendo a observação participante e entrevistas como elementos catalizadores dos dados.

Inspirados em Paulo Freire, evidenciamos as práticas educativas presentes nas ações das classes sociais do campo numa situação específica. Para melhor entendimento do leitor, o texto encontra-se organizado em três partes: na primeira, situamos o contexto do agronegócio, mostrando contradições do modelo neoliberal neodesenvolvimentista, situando-o no conjunto das relações capitalistas contemporâneas; na segunda parte, apresentamos o agronegócio na microrregião do Baixo Vale Jaguaribe e as lutas existentes; e, na terceira parte, procuramos evidenciar a presença da educação no conjunto de práticas hegemônicas e contra-hegemônicas dos sujeitos coletivos e do Movimento 21 nos conflitos socioambientais.

A escala espaçotemporal

O entendimento da nova realidade do campo brasileiro dá-se a partir de sua inserção na atual fase do capitalismo monopolista e da nova ordem mundial: a mundialização do capital (CHESNAIS, 2000), que revela a expansão dos tentáculos do capitalismo no mundo e novos papéis do Estado. Percebem-se assim o incremento do comércio internacional com a multiplicação da oferta de produtos; a organização do trabalho num sistema flexível (HARVEY, 2008), permitindo ao capitalista acelerar o processo de acumulação; a revolução técnico-científica, com o suporte da robótica e da informática, as quais cumprirão importante papel na produção e realização da mais-valia; e o caráter neoliberal, que se constituirá na racionalidade de gestão que os capitalistas encontrarão para subjugar os Estados nacionais à lógica objetivamente internacional.

O capital mundializado é um sistema que nega sua *raison d'être* na medida em que se pauta na: dispensa relativa e crescente de trabalho vivo; perda relativa de capacidade dos Estados nacionais (em geral, mas especialmente os da periferia do sistema) de imporem limites e mecanismos de controle ao capital mundializado; negação prática dos ideais liberal-democráticos da escola (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 231).

Nesse sentido, é importante destacar que “a mundialização do capital não apaga a existência dos Estados nacionais, nem as relações políticas de dominação e de dependência entre eles”. Percebe-se o aprofundamento das contradições, uma vez que acentuou “os fatores de hierarquização entre países, o abismo que separa os países” (CHESNAIS, 2000, p. 14).

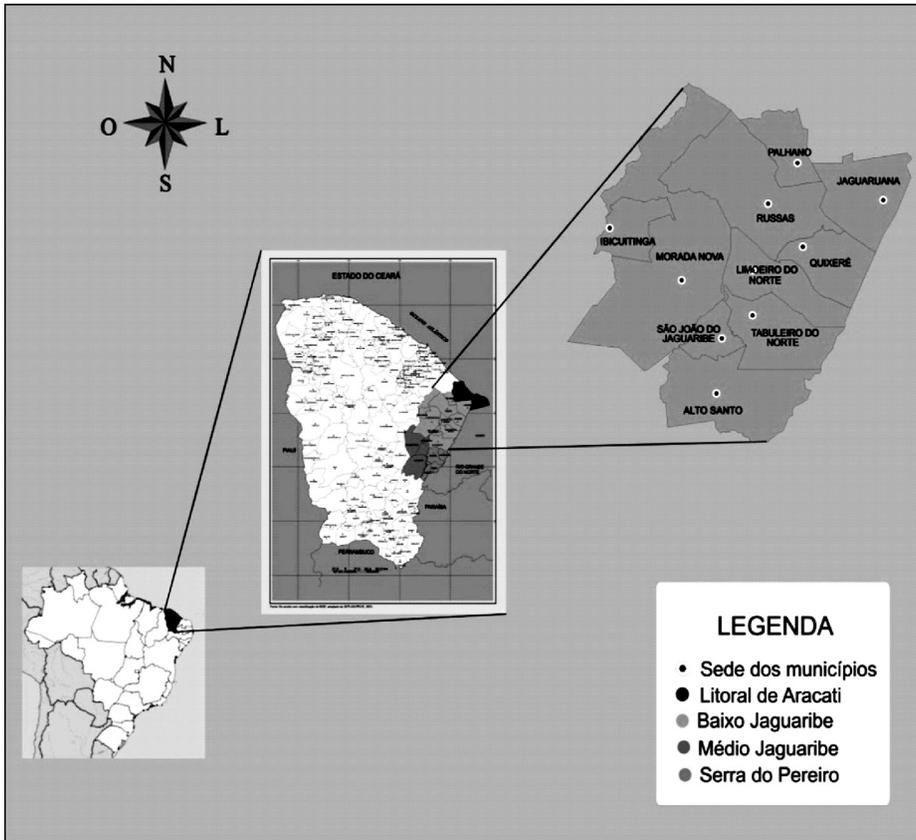
O capital aprofunda a sincronia de ação dos setores financeiro, industrial e agrícola. Esse formato se expande no Brasil, que mantém seu lugar na divisão internacional do trabalho como exportador de matérias-primas e produtos primários, dessa feita tendo o agronegócio como protagonista do campo num cenário de expropriação, exploração e degradação ambiental.

O negócio capitalista no campo tem se expandido a partir da industrialização da agricultura, da formação de oligopólios, compostos pela indústria química, pesquisas transgênicas e produtos agropecuários. O aparelho de Estado se constitui num elemento impulsionador dessa lógica, que ameaça a biodiversidade, aumenta os problemas ambientais e sanitários, pondo em risco a vida dos trabalhadores, sobretudo quando denunciam perversa lógica. Em defesa da agricultura familiar camponesa, sujeitos sociais no campo se levantam.

A região do Baixo Vale do Jaguaribe no estado do Ceará (Figura 1) é um exemplo emblemático dos dois projetos em disputa no campo brasileiro. É desse contexto socioeconômico e político que emergem contradições e práxis educativas, refletidas neste trabalho.

O governo do estado do Ceará cria o Programa Cearense de Agricultura Irrigada (PROCEAGRI), o qual incentiva a ocupação da Chapada do Apodi por grandes empresas nacionais e internacionais, voltadas para a fruticultura de exportação. O incentivo aprofunda-se com isenção integral de impostos ao comércio de agrotóxico, facilitando a generalização de seu uso e, por conseguinte, a contaminação do ar, do solo e da água, inclusive do subsolo do aquífero Jandaíra, na fronteira com o vizinho estado do Rio Grande do Norte.

Figura 1 – Localização do Baixo Jaguaribe



Fonte: Classificação do IBGE (1990; 2002); organizado por Freitas (2013).

Em contrapartida, as denúncias sobre a concentração fundiária e degradação do meio ambiente, que culminaram no assassinato do ambientalista José Maria do Tomé em 21 de abril de 2010, fizeram eclodir manifestações e movimentos, emergindo e despertando sujeitos sociais coletivos: agentes pastorais da Igreja Católica na região jaguaribana, inclusive com a presença de alguns padres; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares (RENAP); sindicatos de trabalhadores da região; e professores das universidades através do grupo TRAMAS – Trabalho, Meio Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade – núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), e do LECAMPO –

Laboratório de Estudos da Educação do Campo, vinculado à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estes sujeitos criaram um amplo movimento – Movimento 21 (M21)⁴ –, que mantém acesas as denúncias realizadas por José Maria. Os agentes pastorais referidos acima têm sido imprescindíveis na mobilização e animação das comunidades assustadas com a violência (LIMA, VASCONCELOS E FREITAS, 2011).

A construção de uma atuação em rede, além de efetivar a solidariedade às populações mais vulneráveis, percebidas justamente como aquelas comunidades que mais sofriam com a expropriação de terras e com a contaminação ambiental decorrentes do agronegócio, ampliou o conceito de ‘atingidos’ e de atores sociais legítimos a reivindicar direitos (TEIXEIRA, 2011, p. 532).

A reunião prática dos movimentos sociais do campo, setores da Igreja Católica vinculados à Teologia da Libertação, organizações de esquerda, ambientalistas e pesquisadores das universidades públicas (UECE e UFC) representa a constituição de um sujeito coletivo com práxis político-educativa de características peculiares, comprometido com a denúncia das “forças destruidoras” do capitalismo contemporâneo e anúncio de uma práxis política e científica, como é o caso na perspectiva de uma sociedade ecosocialista. “O ecossocialismo é uma estratégia de convergência das lutas sociais e ambientais, das lutas de classe e das lutas ecológicas” (LÖWY, 2010, p. 231).

As comunidades da Chapada do Apodi nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, dentre elas a do Tomé, que sobreviviam da prática da agricultura e comércio familiar, veem seu modo de vida modificar-se drasticamente. Sujeitas aos mecanismos de hegemonia do agronegócio, inclusive a ideologia neoliberal neodesenvolvimentista e seus mitos de mais dinheiro e mais emprego, não conseguem impedir que a grande propriedade moderna invada seus territórios de subsistência, dando uma nova configuração agrária à região. As terras públicas são gradativamente ocupadas pelo agronegócio, que conta com as benesses do estado através de incentivo direto ou omissão nos processos de transgressão da lei tanto na posse da terra como, posteriormente, no uso abusivo de agrotóxicos, que provoca o envenenamento da água e, por conseguinte, dos habitantes da Chapada.

⁴ O M21 é uma alusão a 21 de abril de 2010, data do assassinato de Zé Maria numa emboscada com 25 tiros.

Hoje, a população trabalhadora, assalariada do agronegócio, é privada de água potável para o uso diário. Normalmente, a água envenenada que sai das torneiras é usada no banho, lavagem de roupas e louças. A água de beber é comprada em garrações de água mineral. A lógica de mercado prevalece em todos os sentidos no relacionado às necessidades básicas da população. Nas escolas, com a anuência dos governantes dos municípios acima referidos, o quadro é gravíssimo, pois as crianças são obrigadas a beber a água contaminada das torneiras.

Os mitos construídos são poderosos na contenção de ações de resistência, impondo a crença de que a condição de empregado que manipula diariamente venenos nas plantações da grande propriedade ou prepara o abacaxi para exportação é melhor para todos do que a realidade anterior de agricultura familiar. Sem mencionar a política do Estado brasileiro de apoio ao modelo de desenvolvimento no campo, os poderosos propagam a representação social de que a água abundante e empregos em período de seca são conquistas das empresas da Chapada. Dessa forma, naturalizam-se a metamorfose do mundo do trabalho e um novo modo de vida no campo.

A pedagogia do opressor hospeda-se na consciência dos trabalhadores da Chapada na aceitação dessas representações e sobretudo na cultura do medo: medo das pessoas perderem o emprego, medo de falar sobre o mal dos agrotóxicos, medo de se organizar para resistir na perspectiva de uma pedagogia do oprimido e ser assassinado como foi Zé Maria, etc. O medo é, portanto, um instrumento do opressor, e sua pedagogia não se restringe a um fato psicológico, mas a um fenômeno social, cultural, político e educativo, pois incide na formação das pessoas.

Na contramão do medo, que beneficia o opressor, membros da Igreja Católica procuram encorajar a comunidade, formando (educando) lideranças através de um paciente processo de educação popular. Junta-se a essa perspectiva o M21, que procura articular investigação científica e práxis política no contexto da Chapada. Aliados à experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), esses sujeitos produzem uma articulada pedagogia libertadora a serviço dos oprimidos.

A expansão do agronegócio e as lutas no Baixo Jaguaribe

É na microrregião do Baixo Vale Jaguaribe que ocorreu a primeira experiência de política pública de irrigação no Ceará. O poder político lo-

cal foi definidor para sua efetivação durante a ditadura militar, que governou o Brasil no período de 1964 a 1984.

Nesse território, construído a partir do espaço, marcado por relações de poder, conflitos e luta de classes (RAFFESTIN, 1993; OLIVEIRA, 1999), teve papel central desde a re-ocupação do Ceará no século XVII. Configurou-se a principal via de penetração dos dominadores europeus, em função, especialmente, da presença do rio Jaguaribe, maior do estado. Após esse processo, a arquitetura socioespacial foi redefinida, marcada, a princípio, por conflitos entre as populações originárias (indígenas) e os colonizadores e, em fases seguintes, pelos camponeses e agronegócio/latifundiários (FREITAS, 2010; LIMA et al., 2011; DINIZ, 2009).

Nessa região é expressiva a sujeição da renda da terra ao capital (MARTINS, 1995), que tem prejudicado consubstancialmente os camponeses das comunidades rurais, seja pela desvalorização da sua produção no momento da compra, seja em função do preço de monopólio empregado nos insumos agrícola, como é o caso dos agrotóxicos. Além disso, esse processo de sujeição de parcela do território camponês ao capital ocorre pela imposição de um modelo de agricultura extremamente degradador, tanto da vida humana como da natureza.

A escolha política do Estado brasileiro de incentivar o modelo do agronegócio tem gerado custos sociais altíssimos e danos irreparáveis à sociedade e ao ambiente, pois esse modelo de agricultura é inviável e insustentável tanto do ponto de vista socioeconômico, pois gera a concentração da renda e da terra, como do ponto de vista ambiental, em função da contaminação da natureza e dos trabalhadores pelo uso intenso de agrotóxicos e do pacote tecnológico como um todo, próprio do modelo monocultor; e do ponto de vista cultural, pois expulsa comunidades camponesas e agroecológicas, impossibilitando as relações identitárias com seus territórios. Alguns desses problemas atingem, inclusive, as comunidades rurais do entorno dos projetos públicos de irrigação, espaços pelos quais o agronegócio se tem expandido, tornando-se uma ameaça aos agricultores familiares e aos camponeses da região (FREITAS, 2010; 2011; RIGOTTO, 2011; PONTES et al., 2013).

No que se refere à produção agrícola do Baixo Jaguaribe, destacam-se: feijão, arroz, mandioca, melão, banana, castanha, milho, melancia, mamão, etc. Feijão, milho, mandioca, arroz são culturas produzidas, principalmente, pelos camponeses para atender o mercado interno, em condi-

ções bastante precárias, em função da quase inexistência de apoio do Estado. Já as frutas são produzidas de forma predominante pelo agronegócio, em geral para exportação. Nesse último caso, com acesso à terra facilitada, inclusive ilegalmente (DNOCS, 2009); ao crédito; além de contar com diversos incentivos do Estado, incluindo legislação específica, a exemplo da isenção de ICMS, IPI, COFINS e PIS/PASEP para atividades envolvendo agrotóxicos (RIGOTTO, 2011; LONDRES, 2011).

Isso significa que o uso de agrotóxicos é incentivado no Ceará, sobretudo para facilitar a produtividade e lucratividade do capital, leia-se nesse caso do agronegócio (RIGOTTO, 2011). Essa questão esclarece o fato do Ceará, segundo o Censo Agropecuário (2006), ser o quarto maior do Brasil e o primeiro do Nordeste em número de estabelecimentos que informaram usar agrotóxicos, não em termos de volume consumido (FREITAS, 2010). Além disso, o Estado tem conhecimento e favorece a invasão e ilegalidade de terras da União em áreas de perímetros por parte de empresas nacionais e transnacionais (DNOCS, 2009).

No caso da ilegalidade das terras, estudo realizado por Freitas (2010) sobre o perímetro irrigado Jaguaribe-Apodí, com base em levantamento do DNOCS (2009), mostra que, do total de 10.655,56 hectares de terras, 40% (4.033,40 ha) desse número encontrava-se invadida, principalmente por empresas do agronegócio. Das áreas invadidas superiores a 100 ha., apenas quatro empresas (duas nacionais do ramo da banana e duas transnacionais de abacaxi, melão e banana) somavam 50%, o equivalente a 2.038,76ha.

Com a expansão do agronegócio na Chapada do Apodi, localizada no Baixo Jaguaribe, muitos problemas foram desencadeados, dentre eles a destruição da Comunidade Km 69 a partir da inserção de uma empresa transnacional do ramo do melão, abacaxi e banana. Esse fenômeno é decorrente da territorialização do capital naquela comunidade, promovendo a degradação da natureza e alterando as relações entre os sujeitos sociais e seus territórios, historicamente constituídos.

A Comunidade Km 69 era formada por cerca de setenta (70) famílias, restando atualmente apenas quatro, que são atingidas pela degradação do agronegócio. O povoamento da comunidade iniciou em fins da década de 1950 com três moradores: Sr. Alexandre Costa, seu irmão (Elizeu Costa), oriundos da cidade de Quixeré, e o Sr. Antônio Germano (Jaguaretama). O Sr. Alexandre foi o primeiro a compor aquela comunidade como morador na grande propriedade de Cândido Gadelha (Limoeiro do Norte). Após

três anos, comprou terrenos juntamente com Sr. Elizeu e Antônio Germano, tornando-se também proprietários (FREITAS, 2010).

Novos moradores foram chegando, a princípio para atender a demanda de trabalhadores desses primeiros, apropriando-se daquele espaço. No início, trabalhavam com agricultura de sequeiro, pecuária, extração de madeira e, posteriormente, com extração de cal, com enormes dificuldades em razão da falta de água principalmente.

No ano de 2005, o Sr. Alexandre e o Sr. Elizeu venderam parte de suas terras à empresa transnacional, iniciando a desestruturação da comunidade. O primeiro vendeu em torno de 40 hectares, e o segundo, 210 hectares. Na época, a comunidade possuía infraestruturas como igreja, escola, clube, etc., nas quais as famílias mantinham suas relações de vizinhança (FREITAS, 2010).

Após a expansão da empresa multinacional, a expulsão das famílias tornara-se inevitável, conforme conta uma moradora: “A empresa assombrou primeiro, dizendo que o veneno matava e o enxofre fazia mal, aí todo mundo ficou com medo e foi embora”. O uso do enxofre foi uma das principais estratégias da empresa para a “expulsão” das famílias, que se obrigaram a vender as terras pelos preços por ela estabelecidos (LIMA; VASCONCELOS; FREITAS, 2011).

Tal ação das transnacionais é comum, porquanto já se inclui nos estudos de teóricos: “As empresas multinacionais são responsáveis pela mobilidade da população, podendo causar diversas consequências em determinadas regiões, inclusive a desterritorialização” (RAFFESTIN, 1993, p. 94). Esse autor ensina, ainda, que “não há uma territorialidade da unidade de produção, mas somente a localização temporária que explora vantagens, como mão de obra barata e incentivos fiscais do governo”. A destruição dessas comunidades representa danos irreparáveis do ponto de vista cultural, mas também desconsidera o papel desses agricultores familiares e camponeses no âmbito brasileiro.

Vale destacar, nesse sentido, que, embora com inferior acesso à terra e aos investimentos do governo, são responsáveis por 70% da produção de alimentos no Brasil e pela maior oferta de trabalho, pois de cada dez brasileiros ocupados no campo, sete correspondem ao trabalho familiar, contra três trabalhadores do agronegócio, segundo o último Censo Agropecuário (2006). Além disso, os camponeses(as) mantêm experiências que, em muitos casos, não utilizam agrotóxicos, em função da diversidade de culturas

produzidas, tornando-se uma relação mais harmônica com a natureza. Leva em conta ainda a cultura dos povos camponeses e seus laços afetivos com os territórios. Daí o camponesinato ter seu lugar histórico no Brasil e defesa dos sujeitos que protagonizam as lutas e a pedagogia da emancipação humana no Baixo Jaguaribe.

Dessa forma, com a expansão da empresa na comunidade, em torno de 20 famílias destinaram-se à área “periférica” da cidade de Limoeiro do Norte (Bairros Bom Nome e Luiz Alves de Freitas), onde o modo de vida é completamente diferente daquele antigo lugar. As demais famílias deslocaram-se para as comunidades vizinhas, como Santa Maria e Cabeça Preta, na própria Chapada, e para outras cidades, em busca de sobrevivência.

Esse processo significou uma ruptura com o modo de vida daquelas famílias, conforme relato de uma moradora resistente (neta de um dos primeiros moradores da comunidade):

Foi aqui aonde meu avô veio apenas com sua família e teve 20 filhos. Foi aqui que eu me criei e aprendi a viver. Eu acho assim, quando você sai por vontade própria não é tão difícil, mas você sair da sua terra, da sua raiz por causa de uma empresa que vem lá do estrangeiro e não tem preocupação nenhuma com você, com sua família. Como é que a gente vai sair daqui pra viver como, onde? Viver numa cidade sem ter condições. E aqui eu acho que a gente deveria preservar nossas raízes, nosso pedaço de terra que a gente pode plantar, pode criar e pode construir nossas famílias, criar nossos filhos com um pouco de liberdade. Eu penso mais assim, no problema, que a cidade tá muito violenta [...].

Em relação às quatro famílias “resistentes” que permaneceram na comunidade, essas muitas vezes tornaram-se vítimas da empresa, que dissemina pragas na comunidade, a exemplo de uma mosca branca que apareceu após a implantação da monocultura do abacaxi. A mosca atingia até mesmo o cotidiano das famílias, que não conseguiam mais conversar na calçada com os poucos vizinhos – hábitos típicos das comunidades rurais.

Desse modo, a ruptura com a mudança do modo de vida não atinge somente as famílias expulsas, mas também aquelas resistentes que permaneceram na comunidade, que passam a “consumir” os problemas gerados pelo agronegócio.

Frente a essas questões, dentre outras, diversos conflitos são desencadeados, levando à ampliação da violência e, concomitantemente, da resistência no campo, a exemplo do assassinato do líder comunitário Zé Maria do Tomé, mencionado anteriormente, o que levou à constituição do Movimento 21. Ainda que essa união academia-movimento social-comunidade

já viesse ocorrendo na região anteriormente, principalmente entre FAFIDAM/UECE, Cáritas Diocesana e Associações Comunitárias, foi após o ano de 2007 que esse processo foi impulsionado, consolidando-se após o assassinato do líder Zé Maria. O impulso ocorreu com a realização da pesquisa “Estudo epidemiológico da população da região do Baixo Jaguaribe exposta à contaminação ambiental em área de uso de agrotóxicos”, contemplada no edital: MCT-CNPq/MS-SCTIE-DECIT/CT – Saúde – Nº24/2006, coordenado pela professora Dra. Raquel Maria Rigotto (Faculdade de Medicina da UFC).

O Movimento 21, que parte da Utopia de Paulo Freire – conjugar a denúncia do modelo desumanizante do capital ao anúncio de outras formas humanizantes, a exemplo do ecossocialismo, da agroecologia, do bem viver –, tem protagonizado as resistências no Baixo Jaguaribe, unindo as lutas dos trabalhadores(as) assalariados(as) ao lugar histórico dos(as) camponeses(as) nessa região.

O lugar da educação

A contradição capital – trabalho em geral e no campo brasileiro em particular objetivamente constitui-se em relações sociais entre sujeitos com distintos e antagonísticos interesses. As relações sociais no campo brasileiro são históricas. As circunstâncias formam os indivíduos, e esses se fazem apesar das circunstâncias (MARX, ENGELS, 1980).

A história existe porque os sujeitos sociais fazem a história. Essa existe porque os seres sociais se formam (se educam) em diversas e complexas relações. No contexto da luta de classes, a educação é, portanto, inerente aos processos formativos das classes, que constroem seus distintos projetos históricos nas lutas sociais. Portanto os sujeitos sociais se educam objetiva e subjetivamente.

A educação, desde sempre, espalha-se no conjunto do tecido social, compondo as relações sociais, vinculada a interesses distintos e também antagonísticos. Apresenta-se em formas, lugares, sujeitos, tempos e pedagogias diversas (BRANDÃO, 2007). Ela existe na mera existência dos homens e mulheres, até independente de vontades pessoais, porque em relações os seres humanos se formam. A formação é decorrência de práticas, relações sociais e relações entre saberes (MENDES, 1993).

Se as relações sociais são a essência genérica do homem; se a linguagem e consciência são mediadoras de toda práxis, além de serem produtos dela; se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem (JUSTINO JÚNIOR, 2010, p. 23/24).

Nesse cenário, o lugar descrito acima, a hegemonia se faz presente através de um forte poder econômico, político e cultural; afinal, as ideias dominantes de uma dada época são as ideias da classe dominante. Na contra-hegemonia, os sujeitos sociais se formam e através de suas práticas disputam a formação de novas consciências e práticas que põem em cheque o *status quo* dominante. A ideologia dominante tenta restringir o espaço da educação à escola. Impõe-se aos sujeitos que fazem a escola e aos que participam de movimentos sociais a superação de concepções de educação num e noutro espaço. De um lado, cabe aos que fazem a escola acolher a grande experiência educativa produzida na práxis cotidiana do trabalho, das lutas e produções culturais, e, de outro, cabe aos movimentos sociais compreender a educação que se espalha em todo processo formativo, inclusive na escola.

No contexto da luta de classes, a relação entre opressor e oprimido produz educações voltadas para um e para outro (FREIRE, 1987). Frente à pedagogia opressora do agronegócio e seus representantes no aparelho de Estado, no âmbito federal, estadual e municipal, emergem pedagogias dos oprimidos, “dos atingidos”, marcadas pela práxis da educação do campo (CARVALHO, 2006).

As classes hegemônicas produzem um estado e também pedagogias de práticas e ideias que estejam em sintonia com seus interesses. Dessa forma que o poder político local de Limoeiro do Norte, prefeito João Dilmar da Silva (2005-2012) e vereadores aliados, realizam escabrosa articulação com os empresários do agronegócio e derrotam a lei antipulverização aérea seis meses após o assassinato de Zé Maria.

Em relação à educação do campo, a pedagogia do Estado brasileiro tem se mostrado contra a vida em várias instâncias da disputa: da produção de uma ciência transgênica a um currículo escolar apartado das dores e doenças sofridas pelo povo; da isenção de impostos ao agrotóxico à produção de leis municipais que legitimam a pulverização aérea, a despeito dos males que causam às comunidades circunvizinhas às plantações; da conivência à ilegalidade da grilagem de terras públicas para a agricultura de

exportação à morosidade da lei na apuração de assassinato do líder comunitário; da disseminação da pedagogia do medo e do terror nas comunidades vítimas da violência do agro(negócio)tóxico à criminalização dos movimentos sociais do campo (CARVALHO, MENDES, 2014).

A Chapada, dada a precária tradição democrática dos municípios envolvidos, a construção da pedagogia hegemônica, fundada no consentimento da maioria da população local, caminha lado a lado com a coerção e a opressão. Exemplo emblemático disso é o medo quase generalizado que oprime a população das comunidades atingidas pelo agrotóxico. A sociedade civil local expressa as circunstâncias com as quais a hegemonia se constrói, articulada à prática da dominação (COUTINHO, 1992, p. 78).

O êxito da pedagogia dominante corresponde ao tempo em que as ideias dominantes se mantiverem em forma de “hospedeiro” na consciência e prática dos oprimidos. O medo sentido pelas comunidades do Tomé, Km 69, Cabeça Preta e comunidades vizinhas, e por nós mesmos diante da violência do agronegócio após o assassinato do Zé Maria do Tomé, que corajosamente enfrentou os “hospedeiros” da Chapada, é uma das expressões da pedagogia do opressor. “Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela” (FREIRE, 1987, p. 45). “Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 37).

Na objetividade da exploração capitalista, que subjuga uma massa de trabalhadores à alienação, há também uma dimensão educativa, uma vez que nela os indivíduos são impelidos a se unir para a superação da alienação. O esforço que os trabalhadores, os oprimidos, precisam fazer para resistir à exploração e à opressão e compreender a realidade alienada, que forma o ser humano unilateral, constitui-se em importante ato de formação (autoeducação) do ser (sujeito) social.

A (trans)formação (ou educação) – neste caso esses conceitos apresentam elementos comuns na direção semântica da educação como permanente processo de constituição/transformação do ser – ou ainda elevação dessa massa como classe potencialmente revolucionária a classe efetivamente revolucionária também aparece como momento educativo e aqui surge com força a categoria da práxis, como atividade político-educativa dedicada à transformação social. Resumindo: a passagem da classe-em-si à classe-para-si não é outra coisa senão a efetivação da práxis política como práxis educativa (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 122).

A práxis educativa que alça os oprimidos, as classes populares, a condição de sujeitos históricos dá-se em vários espaços: movimentos sociais, escola, pastorais, intelectuais orgânicos, sindicatos, partidos, meios de comunicação, etc. Alguns desses espaços, como o M21 e seus sujeitos, constituem-se em instrumentos voltados aos interesses dos trabalhadores, portanto bem definidos quanto à emancipação social; outros, como a escola e os meios de comunicação, são campos de disputa.

O conjunto de ações de resistência dos diversos sujeitos sociais que atuam na Chapada e municípios do entorno produz uma diversidade de práxis educativa com características relacionadas aos campos⁵ de atuação de cada coletivo envolvido.

As lutas e os movimentos sociais, enquanto práxis, têm forte conteúdo educativo, uma vez que levam os seres sociais a sentir como sujeitos históricos de superação da realidade alienante. Constitui-se numa das mais vibrantes conquistas educacionais a ocasião em que os oprimidos se apropriam do fazer história. É inerente aos movimentos sociais a formação (educação) para uma consciência de recusa à condição de objeto das classes hegemônicas. Foi assim na grande audiência pública da Câmara Municipal de Limoeiro do Norte para discutir a pulverização aérea vinte dias após o assassinato do Zé Maria, realizada no maior auditório da cidade, na FAFIDAM; nas manifestações na Chapada, após seis meses da morte do ambientalista, sem a Justiça encaminhar nada no inquérito; nas greves dos trabalhadores da empresa Delmonte em 2008 e 2012, quando se tornaram públicas as condições de trabalho desumanas na manipulação dos agrotóxicos; por último, na ocupação da Chapada por cerca de oitocentas famílias em maio de 2014, na luta pela terra prometida aos camponeses para a segunda fase do Projeto do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi e cuja espera já se aproximava de vinte anos. Nesses quatro casos, a definição dos distintos projetos em disputa ficou bem evidente.

E a escola, como se põe diante desse caudaloso ambiente educativo, além dos seus muros? A escola como instituição do aparelho estatal burguês reflete, em grande medida, as contradições da sociedade burguesa e as relações hegemônicas do contexto estudado. Os professores e outros sujeitos

⁵ Os campos são “[...] lugar de uma lógica e necessidades específicas. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes” (BOURDIEU, Apud BONNEWIZ, 2003, p. 60).

sociais da Chapada, refletindo as duas principais pedagogias em disputa, apresentam manifestações que variam entre a indiferença, o medo e a indignação. A oposição ao modelo fundado no agronegócio dá-se de forma indireta através da recriminação à longa jornada de trabalho dos pais, que inviabiliza o acompanhamento da formação (educação) dos filhos.

Embora haja iniciativas de alguma seleção de conteúdos curriculares, como meio ambiente, água de qualidade e alimentos saudáveis – temáticas profundamente vinculadas aos problemas vivenciados pela população local –, na prática educativa do dia a dia ainda é marcada pelo conformismo de pais, professores e diretores quanto à ingestão de água contaminada da torneira pelos alunos. Tão cruel quanto essa contradição são o medo e o trato da memória de Zé Maria. Sem meias-palavras diz uma professora: “O acontecimento de sua morte, as pessoas meio que se fecham quando tocam no assunto”. A esperança parece que ainda está nos alunos que reagem positivamente quando algum educador decide abordar o assunto: “O agronegócio é isso e isso, a gente vive aqui, e aqui é muito atingido pelo veneno e os meninos gostavam da temática e participavam à vontade”. Profeticamente, “os meninos” esboçam a inquietação com a realidade que lhes é imposta a eles e a seus pais, indicando esperança no enfrentamento da problemática ambiental e agrária. A insubordinação das comunidades, até há pouco improvável, ocorre com a ocupação, já mencionada, rompendo as amarras do medo impostas pela pedagogia violenta dos opressores na microrregião do Baixo Vale Jaguaribe.

O M21, dadas suas características de rede, “em que cada elo desempenha um papel específico e complementar” (TEIXEIRA, 2011, p. 532), produz práxis educativas diversas, relacionadas à reunião de diferentes sujeitos sociais, à produção científica interdisciplinar, à metodologia multifacetada, à socialização de pesquisas, à mobilização política dos sujeitos ‘atingidos’ pelo agro(tóxico)negócio. Gohn (1997, p. 239) observa que “os movimentos locais que trabalham com demandas globais, como as reivindicações culturais dos indígenas, as ecológicas, pela paz, direitos humanos, etc. se fortaleceram”.

A educação manifesta-se na simples práxis de reunir, dialogar e discutir coletivamente problemáticas acadêmicas e políticas, rompendo as barreiras da perspectiva positivista de “cada coisa no seu lugar”. Isso também impõe desafios e contradições, também educativos. A prática de produzir ciência crítica, deliberadamente associada às questões políticas que afetam

a população pobre em confronto com o modelo hegemônico de desenvolvimento no campo, voltado para o agronegócio e o pragmatismo científico da ciência-mercadoria empenhada na satisfação do mercado, tem uma dimensão educativa transcendental.

Considerações finais

A territorialização do capital na região do Baixo Vale do Jaguaribe tem promovido a degradação da natureza e alterado as relações entre os sujeitos sociais e seus territórios, historicamente constituídos. Constatam-se a destruição de comunidades, o impulso à migração interregional, alterando o modo de vida e trabalho tradicionais no campo. Mesmo os que resistem em suas pequenas glebas sofrem com a pulverização massiva de agrotóxicos e o rareamento da vizinhança, fechamento de escolas, fatores que têm ocasionado adoecimento, esvaziamento social e, portanto, reconfiguração do território.

Parte dos expropriados, os quais se instalaram na periferia das cidades-sede dos municípios, enfrentaram o desemprego ou a inserção na informalidade, além de um modo de vida radicalmente diferente do anterior. Fatos que no seu conjunto apontam uma secundarização do papel e da importância dos agricultores familiares e camponeses no âmbito da produção agrícola.

O avanço do agronegócio desencadeou conflitos, levando à ampliação da violência e concomitantemente da resistência no campo, a exemplo do assassinato do líder comunitário Zé Maria do Tomé, o que levou à constituição do Movimento 21, em cujas ações articulam-se grupos acadêmicos, agentes pastorais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sindicatos, entre outros. Esses sujeitos têm animado a mobilização e organização das comunidades na região, as quais protagonizaram no dia 05 de maio de 2014 uma ocupação da segunda etapa para expansão do Perímetro Irrigado Jaguaribe – Apodi, com um total de 1.070 famílias envolvidas.

Nos conflitos sociais na Chapada do Apodi, decorrentes do modelo neodesenvolvimentista para o campo brasileiro, no qual o agronegócio é protagonista da hegemonia de classe, há uma produção diversa de pedagogias que se confrontam e se cruzam formando (educando) sujeitos sociais. De um lado, a prática do agronegócio e de seus representantes no aparelho de Estado para manter suas ações de exploração da terra e dos trabalhado-

res e a lógica de degradação ambiental corresponde ao que Paulo Freire denomina de “pedagogia do opressor” na manutenção da hegemonia. De outro, as práticas produzidas por sujeitos sociais “atingidos” pelos níveis de exploração do trabalho e degradação ambiental do lugar onde residem, incluindo aliados provenientes de instituições diversas: igreja, universidades, movimentos sociais, M21, etc. são portadores de práxis educativas contra-hegemônicas, identificadas com a pedagogia dos oprimidos. Os sujeitos que compõem a comunidade escolar, em particular, apresentam contradições referentes às duas principais pedagogias em disputa.

A educação não formal que ocorre no processo de resistência e de luta constitui uma característica de vários sujeitos sociais e coletivos frente à hegemonia do agronegócio na região. Nesse processo, percebe-se a construção de uma educação do oprimido na perspectiva de sua emancipação, que ganha força nas práticas coletivas de sujeitos oriundos de instituições e movimentos sociais distintos.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. *Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção*. (Tese Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2006.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio In: *Interface Journal*. INSS: 2009-2431. Disponível em: <<http://www.interfacejournal.net/2014/06/interface-volume-6-issue-1-movement-pedagogies/>>. (p. 45-73), 2014.
- CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. Tradução de Ruy Braga. [s/l]. *Revista Les Temps Modernes*, 607, 2000.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DNOCS – DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA AS SECAS. *Levantamento agroeconômico social do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi*. Fortaleza-CE, 2009. (Relatório Técnico).
- DINIZ, Aldiva Sales. *Trilhando caminhos: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação*. 240f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2009.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. *Marcas da modernização da agricultura no território do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará*. 181f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____. *Marcas do agronegócio no território da Chapada do Apodi*. In: RIGOTTO, Raquel Maria (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*. Fortaleza: UFC; Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas*. V. I. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

_____. *Divisão territorial brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

GOHN, M. da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LIMA, Luis Cruz; VASCONCELOS, T. S. L.; FREITAS, Bernadete Maria Coelho. *Os Novos Espaços Seletivos no Campo*. Fortaleza: EdUECE, 2011.

LONDRES, F. *Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida*. 1. ed. Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.

LÖWY, Michael. *A Alternativa Ecosocialista*. In: MELO, J. A. T. *Direito Ambiental, Luta Social e Ecosocialismo*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1980.

MARTINS, José de Sousa. *Os camponeses e a política no Brasil*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENDES, José Ernandi. *Relação entre saberes*. *Revista Educação em Debate*. Ano 15, n. 23-24-25-26. Fortaleza/CE: EUFC, 1992/1993.

OLIVEIRA, A. U. de. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PONTES, A. G. V.; GADELHA, Diego; FREITAS, B. M. C.; RIGOTTO, Raquel M.; FERREIRA, M. J. M. *Os perímetros irrigados como estratégia geopolítica para o desenvolvimento do semiárido e suas implicações à saúde, ao trabalho e ao ambiente*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 11, nov. 2013, p. 3.213-3.222. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RIGOTTO, Raquel (Org.). *Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe*. UFC/Expressão Popular, 2011.

SOUSA JÚNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida, SP: Editora Idéias e Letras, 2010.

_____. Educação profissional e luta de classes: Um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Maiana M. Por Deus que parece que fizeram por aí algum rebuliço: experiências de combate à pulverização aérea na Chapada do Apodi, Ceará. RIGOTTO, R. (Org.). *Agrotóxicos, Trabalho e Saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE*. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2011.

O lugar do “índio” no discurso da pluralidade étnica no Brasil e a criação da Lei 11.645/08

Cintia Régia Rodrigues¹

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a visibilização da temática das populações nativas após a elaboração da Constituição de 1988 no Brasil, destacando o lugar do nativo no contexto da discussão em torno da pluralidade étnica brasileira que se estabeleceu em diversos setores da sociedade nacional. Dentre eles, aborda-se o setor político jurídico, o status do índio e também o campo das políticas educacionais, especialmente com a elaboração da Lei 11.645 de 2008.

Durante séculos, procurou-se promover no Brasil o processo de assimilação e integração das populações nativas à sociedade nacional. Várias políticas foram empreendidas, mas nenhuma conseguiu chegar a resultados expressivos quanto à conquista de direitos civis pelos índios. No âmbito das políticas federais durante o século XX, pode-se destacar os seguintes órgãos: o SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais), criado em 1910, em seguida remodelado para o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 1918 e a própria FUNAI (Fundação Nacional do Índio), elaborada em 1967, que, por muitas vezes, colocou os interesses e os direitos indígenas em último plano, privilegiando frequentemente os próprios desejos desenvolvimentistas do governo federal.

De acordo com o código, “a constituição de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2003, p. 199). Ao lon-

¹ Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Docente do Departamento de História da Universidade Regional de Blumenau/FURB. E-mail: regia_rs@hotmail.com. Em pesquisa focaliza as seguintes temáticas: populações nativas, cultura, identidade, modernidade, positivismo, política indigenista, etno-história e didática da história e diversidade cultural.

go da Assembleia Nacional Constituinte também foram chamadas organizações não governamentais como a ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e a UNI, entre outras, com o intuito de assegurar o direito à diversidade cultural dos grupos indígenas. Portanto, a partir desse momento, o índio passa a ser reconhecido como sujeito detentor de direitos:

Ser índio, porém, no final do século XX e início do XXI é mais que isso; é ser portador de um status jurídico que lhe garante uma série de direitos. É fazer parte de uma coletividade que, segundo Pacheco de Oliveira, por suas categorias e circuitos de interação, distingue-se da sociedade nacional e reivindica-se como indígena. Ou percebe-se como descendente de população de origem pré-colombiana (CALEFFI, 2003, p. 282).

A partir da Nova Constituição de 1988 em seu artigo 231, aos indígenas:

São reconhecidos [...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Segundo o artigo 232 da Constituição Brasileira, os índios têm direito de gerar processos jurídicos, porque são partes legítimas para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses. Dessa forma, não pode mais existir apenas a ideia de integração do índio à sociedade nacional, mas sim o processo de respeito e valorização da cultura indígena.

Dessa forma, os índios devem receber proteção especial do Estado brasileiro, baseada em sua alteridade cultural. A tutela não pode mais existir da forma como vinha sendo aplicada às populações indígenas. Vale ressaltar que, por tutela, entende-se “autoridade concedida por lei para velar a pessoa e bens de um menor ou de um interdito” (FERREIRA, 1999). Segundo Marés (1998, p. 104-105), “tutela é um termo tecnicamente problemático [...] é muito diferente dizer que o Estado exerce uma tutela orfanológica – como diz a Lei 6001/73 – do que dizer que não existe tutela orfanológica”, mas o Estado tutela a pessoa e os bens dos índios, como faz a Lei de 1928:

A lei de 1928, afastando a tutela orfanológica e, portanto, não entregando ao tutor a administração dos bens, já que dispunha em seu art. 7º, declara a nulidade absoluta dos atos praticados entre civilizados e índios sem a representação do Estado. O Estado, aqui, não é um tutor que decide, mas que assiste, quer dizer, não administra segundo preceitos públicos, mas tão somente assiste a administração dos índios, que, evidentemente, se rege pelo seu próprio interesse (SOUZA FILHO, 1998, p. 104).

O Estatuto do Índio “é um retrocesso do ponto de vista teórico em relação à tutela, porque recria a ideia da emancipação e a possibilidade de devolução das terras indígenas ao Estado, justamente por seus titulares perderem a qualidade de índios” (SOUZA FILHO, 1998, p. 103). Segundo o mesmo autor, o sentido de tutela deve ser redimensionado. “Ficou claro que não é possível omitir totalmente a tutela, é preciso, porém, aprofundá-la, dando o mesmo nome ou criando-lhe outro mais eficaz e direto” (SOUZA FILHO, 1998, p. 108). Daí a conclusão de que se faz necessário elaborar nova definição para a condição do índio perante o Estado, uma vez que o termo tutela, em si, não é suficiente para descrever a relação desse com aquele.

Nos anos 90, ocorreram no Brasil significativas mudanças no campo das relações interétnicas. Favorecido pela Constituição Nacional, ocorre um fracionamento da política federal em relação ao índio. A FUNAI passa a coexistir com demais entidades que lutam pelo reconhecimento dos direitos indígenas: surgem diversos órgãos que tratam dessas questões, tanto em nível federal como estadual e municipal. Além disso, os espaços também vão sendo tomados pelas ONGs e movimentos sociais particulares. Dado o novo contexto, surgem também novos espaços de discussão e amplas redes de apoio às populações indígenas.

Estabelecidas como um direito pelo Estado Brasileiro na atualidade, a pluriétnia e o multiculturalismo² geram diversas implicações para ele, fazendo com que o mesmo, além de reconhecer a existência do direito individual do índio e das comunidades indígenas, também deva empreender políticas públicas apropriadas à diversidade cultural. Dessa forma, os direitos sociais devem ser modelados de acordo com práticas culturais das diversas etnias, respeitando a multiplicidade das identidades culturais. Nesse sentido, as políticas públicas, por exemplo, voltadas ao direito à saúde das populações indígenas, devem respeitar as práticas dos próprios grupos indígenas.

Então, o multiculturalismo, como destaca Boaventura (BOAVENTURA, 2003), é uma redução eurocêntrica para analisar o contexto histórico-cultural, no caso em questão, das políticas estabelecidas para as populações nativas no Brasil. Conforme Lander (2000), os europeus impuseram o seu capitalismo e o seu legado de conhecimento à América Latina.

² Conforme Boaventura ressalta que o termo “designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’”. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 26.

O que se deve ter presente é que a cultura brasileira é composta por vários grupos étnicos, que configuram diferentes culturas, conforme Sahlins (2001); as culturas são dinâmicas e se reelaboram quando do contato com outras culturas. O índio não deixa de ser índio em função do seu contato com outras culturas.

A etnicidade supõe necessariamente uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p. 30).

Ser índio, porém, no final do século XX e início do século XXI, é mais do que isso: é ser portador de um status jurídico que lhe garante uma série de direitos. É fazer parte de uma coletividade que, segundo João Pacheco (OLIVEIRA, 1998), por suas categorias e circuitos de interação, distingue-se da sociedade nacional e reivindica-se como “indígena”. Ou seja, percebe-se como descendente de população de origem pré-colombiana.

Pacheco (1998) explica também que essa conceituação “está baseada no critério antropológico de autoidentificação dos grupos étnicos”. Trazendo implícita a noção de respeito à alteridade e ao poder de autonegação das coletividades. E insere-se igualmente no conjunto de disposições internacionais, como a Convenção 169, da OIT, que estabelece no artigo primeiro que a consciência de sua identidade indígena deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção.

Então sob a categoria “indígena”, como dissemos, encontram-se diferentes grupos étnicos, diferentes tanto entre si como das sociedades nacionais, os quais reivindicam parte de seus direitos baseados no princípio dos “direitos originários”. Dessa forma, o que inicialmente foi uma classificação identitária atribuída pelo colonizador passou a ser uma categoria de luta e uma identidade que de atribuída tornou-se politicamente operante, justamente por somar sob uma única classificação grupos étnicos diferenciados, que tiveram nessa soma sua força aumentada.

Pode-se dizer que o índio é um objeto socialmente construído, pois, quando da conquista da América, os conquistadores atribuíram aos povos nativos a denominação “índios”, acreditando estar nas Índias. Essa ima-

gem homogeneizante, que desconhece a diversidade dos povos americanos, foi construída constantemente ao longo do tempo desde os primórdios da colonização.

Em relação à questão da cidadania no Brasil, é preciso lembrar que são os direitos civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. Dessa forma, os direitos adquiridos pelos indígenas a partir da elaboração do texto constitucional mostram atrasos e lentidão no que se refere à demarcação de terras e ao próprio reconhecimento dos direitos civis dos índios. Em relação à questão do direito à terra, “para os índios, antes da Constituição a terra era percebida como um direito histórico reivindicado; depois da Constituição, a terra indígena é um direito constitucional que reconhece aquele direito histórico” (NEVES, 2003, p. 131).

As prerrogativas da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 que reconhecem “[...] as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico e manter e fortalecer suas entidades, línguas e religiões dentro do âmbito dos Estados onde moram”, que passaram a ser seguidas no Brasil a partir de 2002, mesmo com as discussões em torno da tutela indígena.

O princípio da autodeterminação dos povos, que rege os grandes tratados internacionais referentes às comunidades indígenas, é essencial na configuração de um Estado verdadeiramente democrático. Afinal, todos os grupos humanos aspiram à autonomia. Autonomia essa voltada para as suas particularidades e especificidades.

De acordo com Ortiz (2000), vivemos um momento de transição em que a consolidação de um sistema mundial, incluindo a mundialização da cultura, provoca mudanças na concepção do Estado-Nação como entidade homogênea, o que gera tensões em todos os níveis da sociedade. O processo de globalização enfraquece a identificação existente entre uma cultura e uma nação, constituindo terreno fértil para o surgimento ou o fortalecimento de discussões em torno do direito à diversidade cultural.

Nesse âmbito, vem surgindo no Brasil uma série de organizações, cujo objetivo é reforçar a busca do índio por seus direitos. Para tanto, essas entidades produzem e desenvolvem projetos que têm por objetivo fazer com que as comunidades indígenas gerem o seu desenvolvimento sustentado. Mas se deve lembrar que, por trás desses projetos, existem também interesses particulares, que, muitas vezes, estão acima do ideal do reconhecimento integral da cidadania indígena.

A partir do breve panorama acima explicitado, em que se vislumbra-ram a busca e a concretização de direitos para as populações nativas a partir da elaboração da Constituição Nacional de 1988, também é pertinente ponderar sobre as mudanças que ocorreram no âmbito da educação brasileira a partir da efervescência das discussões em torno da diversidade e pluralidade cultural. No contexto da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96) estruturam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. Esses que, entre outras questões, desenvolvem ações afirmativas em relação aos afrodescendentes e às populações nativas, trazendo efetivamente para a escola a discussão das relações étnicas no Brasil, valorizando e problematizando suas histórias e suas culturas. Essa reestruturação consolida a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil, reforçando a discussão já explicitada acima de que a cultura brasileira é composta por vários grupos étnicos que configuram diferentes culturas.

Ainda na primeira década do século XXI, cria-se a Lei n. 11.465, de 10 de março de 2008, que torna obrigatórias a história e a cultura das populações nativas na educação básica brasileira, nas redes de ensino pública e particular. A presente legislação reforça a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil. Da mesma forma vem contribuir para a superação de visões equivocadas ainda presentes no meio acadêmico e educacional a respeito da “evolução” ou “perda” cultural das populações nativas. Essas visões herdadas, principalmente, do evolucionismo e do positivismo característicos do século XIX ou então do etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental. Por outro lado, é importante destacar que a referida lei ainda contempla a história e a cultura afro-brasileiras, alterando dessa forma a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Ambas as legislações complementam-se e são, na verdade, demandas sociais em nosso país.

É importante destacar que a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, já foi regulamentada, o que acarretou entre outras medidas a implementação de disciplinas específicas de História da África em várias universidades do país, bem como proporcionou a abertura de diversos concursos para a História da África, principalmente nas universidades federais. O que, sem dúvida, acarreta a formação de professores mais preparados para tratar da questão da diversidade pluricultural e multiétnica no Brasil.

Tratando especificamente da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura das populações nativas na educação básica brasileira, percebe-se que esse instrumento jurídico, a partir da Lei 11.645/08, também representa um grande passo em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas etnias e culturas, como já sinalizado anteriormente. Mas ainda é necessário ser concretizada sua regulamentação, elaborando normas e diretrizes para o desenvolvimento de ações concretas que efetivamente estimulem diálogos em torno da formação multiétnica do país. Exemplo de práticas que poderiam ser alinhavadas seriam: a criação de disciplinas específicas que tratam da temática nas universidades, bem como a abertura de concursos de História dos Povos Nativos, contribuindo também para o debate em torno da alteridade étnica no país. Assim, todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) deveriam de fato atender a demanda criada pela lei citada acima, não apenas os cursos de História. Ainda temos que refletir sobre as grades curriculares das universidades e das próprias escolas, que muitas vezes privilegiam em demasia temas eurocêntricos em detrimento de outros assuntos que também estão presentes na vivência cotidiana dos alunos.

Na atualidade, ainda se percebe que muitas iniciativas promovidas pela criação da Lei 11.645 esbarram em uma série de obstáculos, como já apontados acima, mas ainda existem outros, relacionados àqueles já sinalizados, como a falta de profissionais qualificados para atender as prerrogativas dessa, o que de alguma forma invisibiliza a própria lei. Assim, existe uma lei elaborada para educação básica sobre o ensino da temática indígena nas escolas não indígenas, mas, como se percebe, precisamos avançar muito para que efetivamente a lei saia do papel.

Outra questão importante que cabe aqui tratarmos é que cada vez mais estão sendo elaborados cursos de licenciatura de história indígena, o que abre mais que uma vertente para reforçarmos a importância de que a lei citada seja normatizada e que a educação escolar indígena seja amplamente visibilizada e contribua para as mudanças nos diálogos em torno da diversidade pluricultural e multiétnica no Brasil.

Ao perguntar aos professores que ministram aulas sobre o que recordam a respeito do que estudaram sobre a temática indígena, provavelmente as respostas serão similares. Imagens homogeneizantes e estereotipadas que reforçavam a ideia de que os nativos pertenciam ao passado. Ainda na atualidade, alguns livros didáticos de História dão a impressão

de que as populações nativas fazem parte de um passado distante, geralmente presente, principalmente no “descobrimento do Brasil”. Já existem materiais didáticos que trazem algumas discussões que corroboram a prática do pensar na pluralidade étnica, e mais especificamente o ensino de História e a questão indígena, mas temos possibilidade de avançar na produção, principalmente se aliarmos os diálogos existentes com a regulamentação da lei.

Nesse contexto de discussão e regulamentação da Lei 11.654, é pertinente destacar ainda a importância da prática de formação continuada de professores para o debate sobre os grupos étnicos. No tocante ao que se entende por formação continuada de professores, utiliza-se a fala de Gatti (2008); trata-se de um conceito amplo e generalizado que compreende quaisquer tipos de atividade (cursos, congressos, seminários, grupos de pesquisa, trabalhos coletivos, etc.), que se estruturam por meio do sistema público federal, estadual, municipal (desde/ou principalmente pelo setor educacional, mas também por outros setores: cultura, saúde, trânsito, etc.), além dos sistemas privados. Estas práticas possuem a intencionalidade de aprimorar e contribuir para o desempenho profissional docente, produzindo novos conhecimentos, que são chamados a surgir a todo momento.

Segundo Candau (1997), a formação continuada de profissionais da educação não é algo novo; “é possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos” (CANDAU, 1997, p. 52). Nessa perspectiva, a Lei 11.645 instiga a formação continuada de professores, tendo o objetivo de proporcionar a instrumentalização necessária no que diz respeito às novas abordagens sobre a história dos povos nativos do Brasil.

Portanto, qual é o lugar do índio nos discursos produzidos sobre a pluralidade étnica no Brasil? Percebeu-se que, após o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 – a dita “Constituição Cidadã”, houve mudanças concretas nos códigos do Estado, fortalecendo amplamente os debates em torno da diversidade cultural e multiétnica no Brasil. Mas, ao mesmo tempo ainda se encontram desafios a serem suplantados, entre eles, a prática efetiva da lei em todos os âmbitos.

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: Signos da Intolerância. In: GRUPIONI, Luís D.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 43-61.
- BARRETO, Helder Girão. *Direitos indígenas: vetores constitucionais*. Curitiba: Juruá, 2011.
- BARTH, Fredrik. *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. São Paulo, Atlas.
- BRASIL. Lei 6.001, 19 de dezembro de 1973. “Estatuto do Índio”.
- BRASIL. Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei 11.645, 10 de março de 2008.
- CALEFFI, P. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, p. 21-41, 2003.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: Construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.
- GRUPIONI, Luís Donisete; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância – construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Clacso/Unesco: Buenos Aires, 2000.
- MOREIRA, A. Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental – Indagações sobre o currículo. 2007.

NEVES, L. J. de O. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113-151.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; ROCHA FREIRE, C. A. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: SECAD/MEC e UNESCO, 2006.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. *A viagem de volta*. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

PAIVA, Adriano Toledo. *História indígena na sala de aula*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção n. 169 relativa aos povos indígenas e tribais independentes. [Genebra], 1989. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/zazab023/a-conveno-169-da-oit-sobre-povos-indgenas-e-tribais-origem-contedo-e-mecanismos-de-superviso-e-aplicao><http://pt.slideshare.net/zazab023/a-conveno-169-da-oit-sobre-povos-indgenas-e-tribais-origem-contedo-e-mecanismos-de-superviso-e-aplicao>. Acesso em: 20 jul. 2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. São Paulo: Zahar, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 1998.

WITTMANN, Luisa. *Ensino de História Indígena*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015.

Quem (ainda) silenciaremos? Povos indígenas e suas terras

Renate Gierus¹

“A terra nos traz. A terra nos alimenta.
Para a terra voltamos.”

(Maria Antônia, foi cacica Kaingang na
Terra Indígena Jamã Tÿ Tãnh-Morada do
Coqueiro-Estrela/RS).

Introdução

A terra para os povos indígenas é sagrada, é mãe e significa vida. A relação com ela não é comercial. Os conflitos em torno da terra são grandes, graves e violentos. Os não indígenas veem a terra como mercadoria, algo a ser explorado, um negócio. Esse conflito de interesses marca as vozes indígenas não só da atualidade. Depois de séculos de resistência, de vozes e corpos silenciados, massacrados, assassinados, de culturas e línguas invisibilizadas, é preciso deixar falar e viver esses povos. A sociedade em que estamos, pautada pelo neoliberalismo, desenvolvimento economicista e o capital, não tem mais saída por essa via. Os povos indígenas têm propostas. É preciso pegar o fio da meada e seguir esses passos.

O que se diz da terra ou do que se está falando

“A terra para o branco é sujeira, para o
índio a terra é remédio.”

(Adair Boava da Silva)

Muitas palavras são e estão relacionadas ao tema terra. Sem querer criar polos opostos, mas marcando uma diferença de interpretação, eis alguns exemplos, que também ajudam a mostrar a amplitude e complexida-

¹ Doutora em Teologia pela EST. Coordenação pastoral e programática COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas.

de do assunto. Muitos desses exemplos são vozes indígenas. Outros são parte dos cotidianos indígenas. Já outros marcam a esperança da transformação.

Terras Indígenas (TIs): conceito jurídico estipulado pelo Estado brasileiro para regulamentar os espaços de vida dos povos indígenas. Esses últimos, porém, vivem o território.

Terras e territórios: território “remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”², sua terra.

Terras tradicionais: são TIs, sobre as quais os povos indígenas vivem as suas tradições e territorialidades.

Territorialidades: Territorialidade indígena é o exercício de uma dinâmica própria de mobilidade, aplicada no tempo e no espaço, regida por razões indissociáveis, tanto materiais (físico-econômico-funcionais) como imateriais (social-simbólico-espirituais), que definem uma particular construção sociocultural e realização de vida. [...] A territorialidade indígena é uma maneira própria de caminhar e de construir relações.³

Terra ocupada: terra na qual estão pessoas não indígenas, de boa ou má-fé.

Invasores da sua terra: pessoas que estão em TIs, normalmente não indígenas, usurpando a terra através da mineração, desmatamento, fazendas, latifúndios. No ano de 1500, chegaram os primeiros invasores, vindos da Europa.

Sem Terra: também os povos indígenas são Sem Terra.

Demarcar TIs: especificar os espaços de vida dos povos indígenas, demarcando terras que sejam de seu usufruto exclusivo.

Segurança da terra: segurança que o governo brasileiro deveria propiciar para impedir invasões a TIs.

Proteção das terras: proteção contra invasões e, ao mesmo tempo, proteção contra a exploração e espoliação das terras, quaisquer, principalmen-

² In: BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 58.

³ In: BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 58-59.

te indígenas, para respeitar a diversidade de manejo e uso delas e por seu valor sociobioambiental.

Relação com a terra: para ver a terra de forma sagrada e com vida é preciso ter uma relação com ela, uma relação cultural, comunitária, agroecológica, sustentável. Essa sabedoria milenar indígena precisa ser ouvida e propagada, pois significa transformação no sistema hegemônico e dominante no qual indígenas e não indígenas vivem.

Terra, política pública: para que a terra seja demarcada e protegida, seja respeitada e inclua modos diversos de vida, é preciso criar políticas públicas que ratifiquem o que as leis nacionais e internacionais já afirmam: autonomia e protagonismo dos povos indígenas.

Pequenas áreas de terra: a sobrevivência e a vida digna de povos indígenas dependem da área de terra que lhes é demarcada. Se essas forem pequenas, sua cultura, sua língua, seus mitos e modos de ser podem ser esquecidos pelo caminho. A resistência indígena dá-se em pequenas áreas de terra, do lado de cá da cerca, do lado de lá da rodovia, nessas margens, que asseguram nada mais do que a esperança e a certeza de que, para sobreviver, precisam do espaço que tradicionalmente ocupam.

Estrangeiros em sua própria terra: por viverem à margem, são estrangeiros em suas terras. Quando estão nas terras demarcadas, questionam-lhes o grande espaço que ocupam de forma indevida (indevida para quem?).

Projetos que impactam suas terras e culturas: construir estradas, portos, hidrelétricas impacta direta e definitivamente terras e culturas indígenas.

Luta pela terra: esse é o cotidiano indígena, é a sua resistência. Significa dor, medo, agressão e morte. Significa exemplo de vida para os/as mais jovens. Significa também desespero e suicídio.

Indenização pela terra: essa é uma voz que deveria vir forte do campo, pleiteando pela indenização a pessoas e famílias que, de boa-fé, adquiriram terras, mesmo que já há muitas gerações, do governo estadual ou federal, tendo títulos sobre elas, mas que, no processo demarcatório, são consideradas TIs. A indenização deveria cobrir não somente as benfeitorias realizadas sobre as terras, mas toda a sua extensão em área.

Sair da sua terra: muitos povos indígenas fizeram isso durante séculos, sem nunca mais pisar nelas. As invasões não o permitiram. Muitas famílias migrantes fizeram isso durante décadas, procurando qualidade de vida. A

propaganda enganosa não o permitiu. E construiu-se uma inimizade. Sair da sua terra é mobilidade, trânsito livre, o direito de ir e vir, também um direito humano.

Direito à terra: O direito à terra é um direito humano dos povos indígenas.

Busca da terra: a busca é constante, é resistência e resiliência indígena, é exemplo em busca de vida digna para a comunidade e para a própria terra, que tem esse direito.

Terra sem males: mito mobilizador do povo Guarani, que caminha em sua busca a cada novo dia. Está profundamente relacionada à espiritualidade desse povo.

Terra perfeita: onde cada ser vivo pode desfrutar sua existência.

Imperfeição na terra: apesar da terra perfeita, da busca por ela, considerar as imperfeições do cotidiano, que são plenitudes transitórias da existência terrestre.

Devastar as terras: sinal de uma compreensão equivocada a respeito da terra, relacionando-a somente a um valor de mercado. Existem muitas terras devastadas, e elas estão em contínuo crescimento.

Abriu a terra: o rio abre a terra; uma estrada abre a terra. Qual abertura é a mais daninha? E para quem?

Limite com a terra: uma cerca pode ser o limite. Uma enchente pode ser o limite. As TIs precisaram ter limites; antes da invasão, essas fronteiras não existiam.

*Terra, sinônimo de pertença e bem-viver:*⁴ Estar na terra é um pertencimento, sinaliza uma identidade pela maneira como se constroem as relações a partir deste espaço físico e geográfico. Bem-viver é viver comunidade, reciprocidade, complementariedade entre seres humanos e entre esses e a natureza. A terra propicia essa experiência, modo de vida e cosmovisão.

Terra é presente: esta é uma voz Guarani. Seus saberes tradicionais afirmam que a terra é presente de Nhanderú.⁵

⁴ In: BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 60.

⁵ In: BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 61.

Tomaram a nossa terra: voz de povos indígenas pós-invasão, que realmente ainda não acabou.

Viveram nesta terra: antepassados indígenas, lideranças indígenas e povos indígenas afirma(ra)m a sua existência nesta terra, apesar de distorções na interpretação das leis, que querem definir que TI, esse termo jurídico, somente é válido para aquelas comunidades que estavam vivendo sobre elas no dia da promulgação da Constituição de 1988, ou seja, em 05 de outubro.

Reivindicação da terra: maior luta dos povos indígenas.

Terra batida: é o chão batido, piso das moradias indígenas e dos seus pátios, os entornos das moradias.

Preparação da terra: prepará-la para receber as sementes, para fazer crescer e frutificar e, assim, alimentar seres vivos.

Terra fértil: a semente nasce e cresce melhor em terra fértil, também a semente da identidade cultural cresce melhor em um ambiente favorável na garantia de direitos.

Deixados sobre a terra: ao apodrecer, muitos galhos e troncos deixados sobre a terra produzem larvas; é a terra como lugar de preparo de alimentos. E de moradia.

Cansaço da terra: a terra recebe pouco e dá muito, uma troca injusta que gera cansaço.

Não exaurir a terra: em muitos lugares, a terra está exaurida, exausta. Povos indígenas querem as terras que ocupam tradicionalmente também para tratar da saúde de sua Mãe.

Acabar com a terra: se a terra acabar, a vida acaba, qualquer vida.

Terra inteira: as pessoas estão todas entrelaçadas e seremos capazes de seguir adiante se caminharmos juntos/as, sem discriminação, percebendo a diversidade sobre a terra inteira, dando lugar a ela e à vida, deixando de ser tão antropocêntricos.

Terra à vista: grito de alívio depois de tantos dias ao mar? Ou?

Essas terras são de vocês: a terra é presente dos deuses e deusas. Já dizia o povo Guarani que Nhanderú deu a terra para seus filhos/as. O Deus cristão também fez desse um maravilhoso presente às suas criaturas. Quem cuida da terra?

Regulamentação de terras: as TIs estão garantidas por lei. É preciso cumprir a Constituição Federal e regulamentá-las. “Atualmente (01.01.2015)

ao menos 21 terras poderiam ser homologadas uma vez que os respectivos procedimentos administrativos estão tecnicamente aptos e não há qualquer impedimento legal de fazê-lo.⁶”

As ameaças (e vozes indígenas)

“Não existe educação indígena sem terra indígena.”

A Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas no artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. E no artigo 232: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Em 2013, a Constituição completou 25 anos, não cumprindo muitos dos direitos básicos assegurados nos dois artigos referentes aos povos indígenas; a demarcação e regulamentação das terras é um desses direitos. Para assegurá-los e fazer lembrar a própria Constituição, são feitas mobilizações entre elas, são montados acampamentos na Esplanada dos Ministérios durante o *Acampamento Terra Livre*, grande movimento que se dá principalmente no mês de abril de cada ano e que reúne muitas lideranças e comunidades indígenas em Brasília/DF.

Já nas mobilizações de reivindicação mais locais, muitas famílias montam acampamentos no intuito de sinalizar presença, luta e garantia daquele espaço, principalmente quando a terra está em processo de demarcação. Esses acampamentos têm um caráter mais permanente, comparado, por exemplo, aos acampamentos feitos em épocas de comercialização de artesanato,⁷ que são os períodos de férias de verão, bem como Natal e Páscoa.

O movimento indígena, mais especificamente a APIB⁸ e a ARPINSUL⁹, convocaram todos os povos, movimentos sociais do campo e da cida-

⁶ BUZATTO, Cleber. *E a luta continua*: aumentam as ameaças aos povos originários do Brasil. <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7971>, consultado em 20.06.2015.

⁷ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 69.

⁸ APIB: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.

⁹ ARPINSUL – Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul.

de em 2013 “para a Mobilização Nacional em Defesa da Constituição Federal e pela Implementação dos Direitos Territoriais dos Povos Indígenas, dos Quilombolas, dos camponeses e de outras comunidades tradicionais”. Nessa ocasião, as vozes indígenas deveriam ser escutadas aos gritos “de mudança e revisão em todo o cenário de atrocidade que tem tentado desmobilizar as conquistas nossas já garantidas. Nestes 25 anos de existência da Constituição Federal, esse marco será representado pela união dos povos tradicionais e na pluralidade das culturas nas vozes de todo o nosso Brasil”¹⁰.

Ao pedirem por ouvidos aos seus clamores, povos indígenas afirmam que há ameaças aos seus direitos constitucionais e às suas vidas. Dados do relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2014”, publicado pelo CIMI¹¹, mostram que, em 2014, foram registrados 138 homicídios, 135 suicídios, 785 mortes de crianças de zero a cinco anos, 19 conflitos territoriais, 84 invasões possessórias para exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio, 118 casos de omissão e morosidade na regulamentação de terras¹², esse último dado em “mais que o dobro do que foi registrado em 2013, [com] 51 ocorrências”¹³.



Fonte: <http://oglobo.globo.com/politica/liderancas-indigenas-acampam-na-esplanada-dos-ministerios-2775127>, consultado em 10.07.2015.

¹⁰ <http://www.arpinsul.org.br/sessao/35/post/constituicao-federal-completa-25-anos-e-comunidades-indigenas-mobilizam-aco-es-/>, consultado em 30.06.2015.

¹¹ CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

¹² <http://cimi.org.br/pub/Arquivos/Relat.pdf>, consultado em 13.07.2015.

¹³ <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=85492&langref=PT&cat=10>, consultado em 13.07.2015.

Além de não colocar em prática o que os dois artigos da Constituição garantem, a partir de 2000 está tramitando no Congresso Nacional e no Senado Federal uma Proposta de Emenda Constitucional de nº 215, conhecida como PEC 215, que quer colocar nas mãos do Legislativo a decisão sobre a demarcação de TIs, quilombolas e unidades de conservação. Além disso, também incluir um dispositivo para revisar todas as terras já demarcadas. Se isso acontecer, o retrocesso da garantia de direitos será enorme, com perdas para todas as pessoas.

O atual Parlamento é o mais conservador nos últimos 50 anos, composto por uma bancada ruralista, ou seja, de parlamentares latifundiários e com interesses no agronegócio, também conhecida como bancada do boi; uma bancada da bala, formada por parlamentares que são empresários nas indústrias de armas; e uma bancada da bíblia, parlamentares religiosos, comumente evangélicos fundamentalistas. Há também uma bancada da bola, composta por parlamentares influenciados pela CBF,¹⁴ mais voltados a votar em temas de seus interesses esportivos e dos clubes de futebol. É com esse Congresso que o movimento indígena e indigenista está lidando atualmente. O jornal Extra Classe divulga que “a bancada ruralista ocupa 109 cadeiras na Câmara de Deputados e 17 [de um total de 81] no Senado Federal”¹⁵.

As TIs são espaços disputados pelo agronegócio e mineradoras entre outros interesses. Pela lei, uma vez homologada como Terra Indígena, a área é da União, não podendo ser usada com outros fins a não ser a forma tradicional daquele povo indígena para a qual foi demarcada. Mesmo que ali haja jazidas de minério, madeiras nobres ou possibilidades de monoculturas para produção de biodiesel, gado, grãos e demais *commodities*, essa terra deveria estar assegurada para um povo indígena específico. O mesmo se dá com terras quilombolas e unidades de conservação ambiental: são terras com um fim específico, sem poder ser negociadas, trocadas ou usadas de forma a gerar lucro; nem pelo governo. Qualquer tipo de ação nelas

¹⁴ CBF – Confederação Brasileira de Futebol.

¹⁵ In: <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2015/06/terra-a-vista/>, consultado em 13.07.2015.

¹⁶ OIT – Organização Internacional do Trabalho. A Convenção 169 diz o seguinte em seu artigo 6º: “Consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente”.

deve passar pelo direito que indígenas têm à consulta livre, prévia e informada, conforme ratificado pelo Brasil na Convenção 169 da OIT.¹⁶

A luta dos povos indígenas por sobrevivência de tantas décadas e séculos estaria simples e completamente desamparada se a PEC 215 for aprovada. Ela paralisaria demarcações, regulamentações e daria abertura para mais devastação, destruição e exaustão da terra. O Congresso Nacional, na atual conjuntura, levantaria outras bandeiras, pautadas em interesses econômicos e individualistas, contra os direitos coletivos dos povos indígenas. Interessante observar que, em maio de 2015, boa parte do Senado se declarou contrário a PEC através de um manifesto intitulado “Em apoio à sociedade civil e contra a PEC 215”. Esse manifesto é assinado por 60 entidades e por 48 senadores (de um total de 81).¹⁷ Não à PEC 215!

O direito à terra dos povos indígenas é constantemente questionado, usando argumentos injustos como a necessidade de comprovação de que estavam sobre ela em 05.10.1988, dia da promulgação da Constituição brasileira, mesmo que dali tenham sido expulsos no transcorrer da história. Isso leva a muitos erros e reforça discriminações e interesses dúbios em relação aos processos administrativos de demarcação em andamento ou por concluir.¹⁸ A Comissão Especial de relatoria a respeito da PEC 215 criou esse pré-requisito, conhecido como marco temporal. Qualquer terra somente poderá ser reivindicada como indígena se for reconhecido esse marco temporal. Além de ferir cláusulas pétreas da Constituição, como o direito à terra e à cultura, é mais um motivo para dizer não à PEC 215, bem como não a um processo já lento de reconhecimento de terras indígenas.

O direito à terra não é somente questionado ele é literalmente neg(oci)ado. Dizem muitos indígenas: “Direito não se negocia, se cumpre”. Esta é mais uma voz que precisa ser ouvida. Negar direitos é um ato de violência. Se o direito à terra é negado aos povos indígenas,¹⁹ violência está sendo cometida. Conhecendo o ciclo da violência, percebe-se que ela é

¹⁷ <http://www.portalamambiental.org.br/pa/publicacoes?id=32> e <http://www.portalamambiental.org.br/pa/publicacoes?id=30>, consultado em 20.06.2015.

¹⁸ BUZATTO, Cleber. *E a luta continua: aumentam as ameaças aos povos originários do Brasil*. <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=7971>, consultado em 20.06.2015.

¹⁹ <http://racismoambiental.net.br/2015/06/10/quilombolas-indigenas-e-camponeses-acampados-no-incrama-iniciam-greve-de-fome/>, também para a imagem. Consultado em 01.07.2015.

cometida por quem deveria proteger, cuidar e cumprir o direito garantido. Até quando esse ciclo terá força?

As TIs representam 13% da área do Brasil. Apesar de demarcadas e homologadas, necessitam de segurança para permanecer o que são: terras indígenas. Essa integridade está constantemente ameaçada, pois grileiros, garimpeiros, madeireiros, fazendeiros, intrusos se aproveitam de leis próprias, desvios de interpretação das mesmas ou propostas de alterações delas para seguir na exploração. “Os brancos tomaram a nossa terra, destruíram o que é nosso, poluíram os rios e os mares.”²⁰ Francisco Piyako, liderança do povo Ashaninka e coordenador da Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá, afirma: “Em uma região como essa [Amazônia], o Estado brasileiro nunca vai fazer a vigilância se não tiver a comunidade local fazendo parte dela”²¹. A integridade das terras indígenas passa pela segurança das mesmas e pelo trabalho conjunto com os povos que nela vivem.



No sul, a situação não é distinta. Das 39 terras Kaingang no Rio Grande do Sul, por exemplo, 11 estão homologadas, 26 estão em processo de demarcação e duas não têm qualquer providência administrativa iniciada.²² A vigilância é necessária, desintrusões precisam ser feitas. Quando acontecem, grupos e famílias de agricultores de boa-fé não recebem indenizações suficientes para iniciar suas vidas em outro local. Surgem os conflitos, muitas vezes violentos. A segurança necessária tem outros matizes nes-

²⁰ Fala do povo Guarani. In: BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 65.

²¹ <http://reporterbrasil.org.br/2015/06/o-bndes-descobriu-os-indios/>, consultado em 20.06.2015.

²² http://revistadigital.jfrs.jus.br/revista/index.php/revista_autos_e_baixas/article/view/13/12, p. 8, consultado em 10.07.2015.

sa região do Brasil, mas gerada pela mesma situação e necessidade: demarcação e homologação de terras indígenas e lutas, para que assim permaneçam.

Dados e estatísticas sobre as propriedades rurais no Brasil demonstram que essas ocupam cerca de 60% das terras brasileiras. Ao verificar a distribuição desse espaço, constata-se que 40% das propriedades rurais estão concentradas por apenas 1,4% dos imóveis rurais existentes. Ou seja, são propriedades com áreas extensas. Fica claro mais uma vez que os povos indígenas são vistos e tratados como estrangeiros em sua própria terra. Apesar de violências sofridas, as comunidades indígenas reafirmam que a demarcação dos territórios de ocupação tradicional se constitui como espaço vital de manifestação da presença das comunidades indígenas diante da sociedade em geral.

Aqui é necessário retomar o sentido da palavra território. Território não é um mero pedaço de terra, um espaço físico simplesmente ocupado ou demarcado. Ele tem significado, ele é sobrevivência física, cultural, religiosa; por isso ocupado tradicionalmente. Significa soberania e segurança alimentar, saúde, educação. É espaço onde valores indígenas milenares são vividos, quais sejam, a reciprocidade, a complementaridade, a relação de respeito com animais, plantas, seres vivos. Território é o espaço do sagrado, do trabalho, da roça, da erva medicinal, da caça, da pesca, da coleta de frutos. É liberdade, é vida, é identidade.

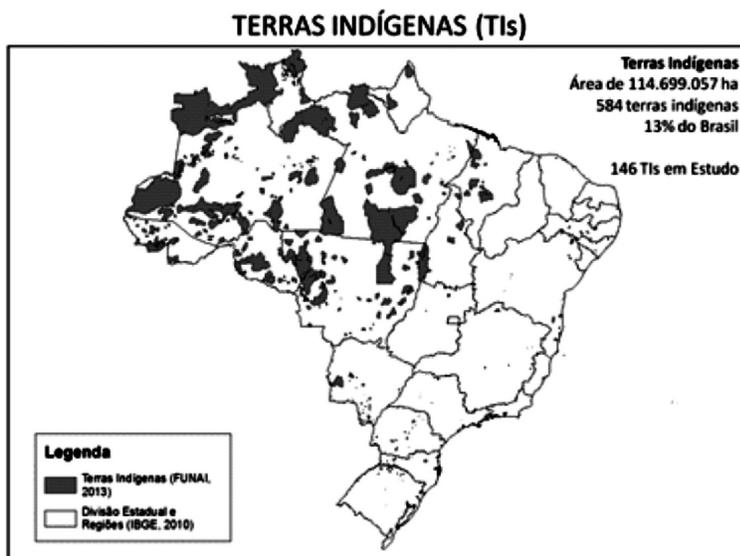


FIGURA 4: Repartição espacial das terras indígenas no Brasil

Fonte: http://www.evaristodemiranda.com.br/postagens/o-brasil-acabou_1/.

sensação de perda ou falta de algo por não ter contato com o não indígena. Perda e falta sentem quando ficam doentes pelo contato, quando a floresta é desmatada e animais e plantas danificados, a pesca desaparece e fenômenos da natureza passam a ser catastróficos ou simplesmente a não existirem mais. Viver longe do contato com não indígenas é uma opção, muitas vezes tomada por sofrer experiências de destruição e devastação.

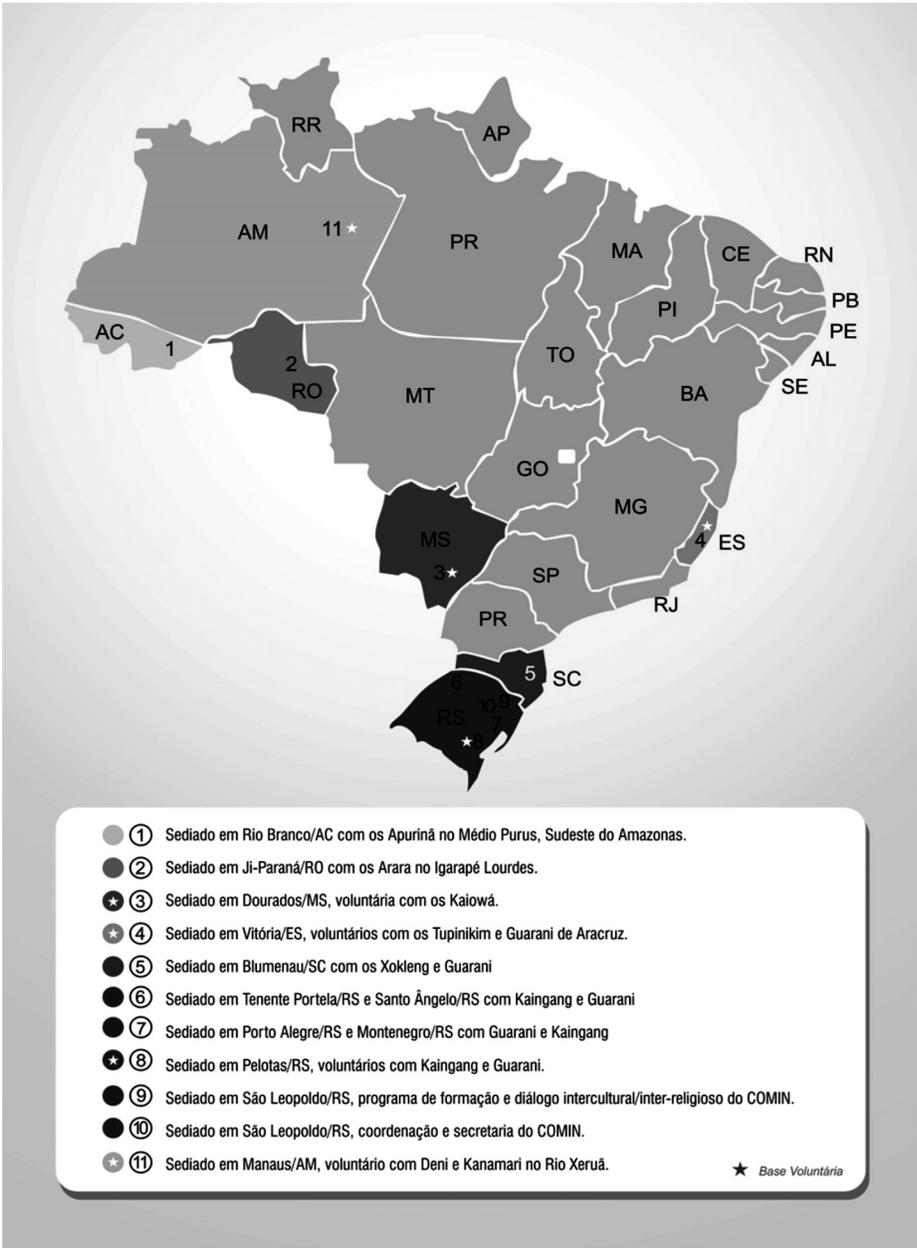
Muitos desses povos vivem na floresta amazônica, também para além da fronteira brasileira. As obras de grande impacto, como hidrelétricas e estradas, os atingem. Há projetos de construção de linhas de trem que servirão para transportar às indústrias a madeira, o minério, outros bens da mata; abrirão possibilidades para pecuaristas e colonos ilegais, trazendo destruição não somente a culturas, pessoas, mas também à biodiversidade, à água, à fauna.²³ A construção dessas grandes obras é caminho aberto e fácil para uma nova forma de invasão. Ao mesmo tempo, as consequências são tão ou até mais funestas em relação às acontecidas a partir de 1500. Quem se responsabilizará, por exemplo, pela destruição da mata de Araucárias em TIs do povo Kaingang?

Há falta de políticas públicas nesse quesito, pois também não basta garantir terra, saúde e educação se não acompanhadas de um marco que regule a permanência desses direitos, independente dos interesses políticos e econômicos do país. Essas políticas públicas precisam ser construídas de forma diferenciada junto com os povos indígenas, ficando evidente a necessidade de legalizar ações e diálogos interculturais que respeitem e permitam a prática de modos próprios de ser e de viver com dignidade e identidade cultural. As políticas públicas precisam estar adequadas à realidade dos diferentes grupos étnicos.

Nesse sentido, o trabalho do COMIN quer aportar com propostas de acompanhamento solidário aos povos indígenas através de seus campos de trabalho, atualmente dois no norte e três no sul do Brasil, priorizando a autonomia e o protagonismo indígena e promovendo ações que levem a políticas públicas nos municípios e estados.

²³ <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=85440>; consultado em 19.06.2015.

Campos de Trabalho do COMIN



O COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas – executa o compromisso da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB

– com os povos indígenas através de diálogo intercultural e inter-religioso. Reconhece o Brasil como uma sociedade multiétnica e pluricultural, realiza um amplo trabalho no sentido de apoiar processos de (in)formação sobre a causa, a história, a cultura e os direitos indígenas. O intuito é ser partícipe na constituição de uma sociedade na qual diferentes possam conviver e partilhar modos de ser. Nesse sentir, pensar e agir, também é importante sensibilizar pessoas, instituições e estruturas para a vivência intercultural.

A partir do trabalho realizado no sul, o COMIN constata e acompanha processos de povos indígenas que vivem em pequenas áreas de terra doadas por prefeituras e pelo estado em terras conquistadas como medidas compensatórias pelas grandes obras realizadas em regiões onde vivem, especialmente duplicação de rodovias. Algumas comunidades continuam em situação de acampamento na beira das mesmas.



Acampamento indígena em beira de rodovia. Fonte: <http://comin.org.br/static/fotos-campo-trabalho/6/800x800/Artesanato%20kaingang.JPG>.

A luta por terra é garantia de sustentabilidade e futuro dos povos indígenas. Faz-se necessário garantir o acesso à informação sobre a demarcação de terras bem como conhecimento a respeito da legislação vigente. Em Rondônia, onde se localiza um dos campos de trabalho do COMIN, há

um intenso trabalho a respeito dos direitos dos povos indígenas, conhecimento também reivindicado pelas mulheres indígenas do povo Arara. São realizadas oficinas de direitos indígenas nas aldeias, com reflexões sobre REDD²⁴ Indígena Amazônico, sobre direitos das pessoas idosas e alimentação saudável.

Eles [avós dos povos que habitam a TI Raposa Serra do Sol no nordeste de Roraima] apontam uma grande pedra na comunidade de Limão e dizem que as marcas visíveis na superfície porosa são uma mensagem do deus Macunaími, o criador segundo sua crença: “Essas terras são de vocês, mas será preciso lutar por elas, porque virão outros com pensamentos diferentes”²⁵.

E vieram, e mataram, e prenderam, e destruíram, tomando tudo. Os povos indígenas lutaram incessantemente nos últimos cinco séculos. E seguem na luta cada dia para ver sua terra e a si mesmos livres.

Terra e povos indígenas livres

“Sem terra não há cultura.”²⁶

O povo Guarani caminha. Tem em sua sabedoria e faz parte de sua identidade cultural a mobilidade, que busca o *tekoá*, lugar perfeito para viver, a terra sem males. Essa é sua essência de vida, sua marca étnica. A terra perfeita é o lugar para viver a espiritualidade, a cultura e o modo de ser Guarani.²⁷

As TIs não são um simples termo jurídico. Também não são simplesmente qualquer terra. Elas são terras sagradas, a base de vida dos povos indígenas. Elas significam sua sobrevivência física e cultural. Dela e da mata, da floresta, retiram seus alimentos, raízes e folhas, que também são medicinais. Há muitas espécies que conhecem, por exemplo, o milho, o feijão, a mandioca. As sementes são guardadas e preservadas, não somente para a alimentação. Elas têm um valor espiritual, como muitas outras plantas, ani-

²⁴ REDD – Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal.

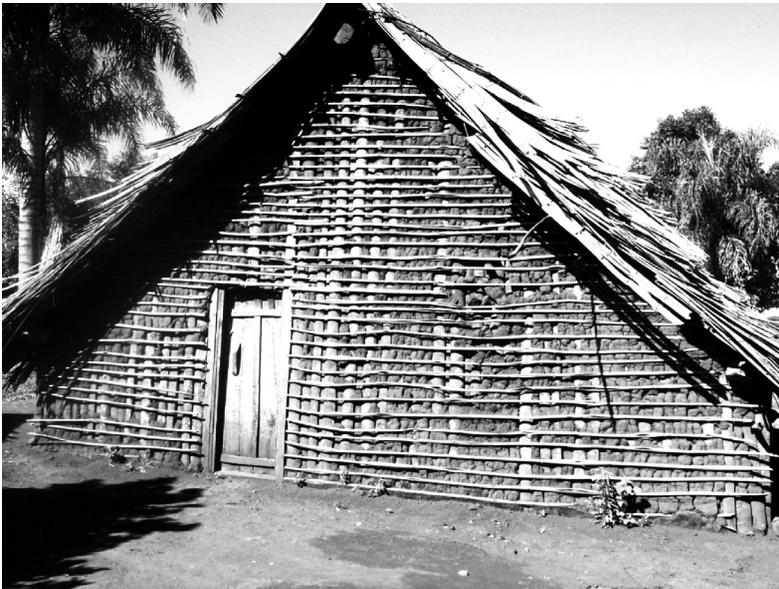
²⁵ <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2015/06/terra-a-vista/>, consultado em 10.07.2015.

²⁶ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 63.

²⁷ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 55.

mais, a natureza em si. “As terras indígenas são a expressão mais concreta de experiências espirituais de interação entre o ser humano e a natureza.”²⁸ Há muitos saberes e conhecimentos guardados, usados para resistir; usados também no momento em que a terra e os povos possam ser e serão livres.

Os povos indígenas são guardiões da terra, são povos da floresta. Seus antepassados viveram nelas há muito tempo. Constroem suas moradias com materiais da mata, obedecendo aos ciclos da natureza, conhecendo-os e relacionando-se de forma respeitosa na coleta do que necessitam. “As casas tradicionais são parte da terra, da mata, da natureza, pois seus materiais constitutivos vêm de lá.”²⁹ Os Guarani Mbyá, por exemplo, usam troncos, galhos, cipó, terra e água.



Opy – Casa de Reza Guarani. Fonte: arquivo COMIN.

Muitas casas indígenas possuem um piso de terra (*yvy*) batida. Essa tradição permite o uso de fogo no interior da moradia, muito comum entre os povos Kaingang e Guarani. “O barro é excelente material de proteção

²⁸ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 64.

²⁹ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 103.

contra o fogo.”³⁰ Além disso, usando o barro, seja no piso, seja nas paredes, ele regula as temperaturas do espaço interior. Essa forma de construção diminui os impactos sobre a natureza, é mais econômica e sustentável. A terra *yvy* encontrada, por exemplo, no piso das moradias tem um valor simbólico elevado na cosmologia Guarani.

A forma de construir tem a ver com a forma de morar e com o jeito de ser de cada povo. Há uma visão mais ampla de construção, como por exemplo para os Guarani Mbya. Esses concebem suas casas como construções inerentes ao *tekoá*, o lugar bom de viver. *Tekoá* é “aldeia ou fazer vida nova, ali formar sua [Guarani] organização social, o TEKO (vida guarani)”³¹.

A vida do dia a dia acontece no pátio, no entorno da moradia, não dentro dela. Ali, ao redor do fogo, elemento importante nas cosmovisões indígenas, circula o chimarrão, prepara-se o alimento, cria-se o artesanato, recebem-se parentes e visitas, as crianças são cuidadas e educadas, os/as velhos/as contam as suas histórias, mantendo viva a identidade linguístico-cultural, a história e os mitos do povo. “O fogo é muito importante na casa Kaiowá. Ele é usado para preparar os alimentos. Nas noites frias ou em caso de doenças, é mantido aceso embaixo de cada rede. Contam que antigamente os indígenas levavam em suas viagens brasas vivas em vasilhas de barro.”³²

Os roçados (milho, feijão, mandioca, abóbora) são formas de sustentabilidade, segurança e soberania alimentar dos povos indígenas. Usam sementes nativas nos plantios, bem como guardam algumas delas como forma de preservá-las. São usadas na alimentação, também de animais, para fazer remédios ou artesanato. A alimentação dos diversos povos é bastante variada, quando têm acesso à terra e quando essa não se encontra exaurida, desmatada, degradada; quando podem, caçam, pescam e colhem frutos da mata.

A mobilidade Guarani está relacionada à possibilidade de encontrar alimentos na região. Como, além de pescar e caçar, também cultivam a terra, fazem-no com respeito e cuidado. Quando percebem que a mesma precisa de um descanso, caminham para outra localidade, construindo novas casas, novas roças, novos pátios e, assim, um novo *tekoá*. Isso também

³⁰ BALLIVIAN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 114.

³¹ MOREIRA, Marcos. *Visão Guarani sobre o tekoá*, p. 15.

<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Marcos-Morreira.pdf>, consultado em 01.07.2015.

³² MARKUS, Cledes (Org.). *Kaiowá, um povo que caminha*, p. 9.

faz com que os *tekoás* sejam definitivos enquanto necessários em um determinado local e enquanto respeitem os demais seres vivos da região.

A mobilidade e o caminhar fazem parte da identidade cultural e espiritual desse povo, que circula pela terra na busca do bem-viver, da Terra sem Males. “Antes da chegada dos europeus tínhamos e almejávamos aventuras ao cumprimento da lei divina no processo ao caminho do YVY MARAE’Y (terra sem males).”³³ A terra sem males é um mito Guarani. Na sua narrativa, Nhandervuçu (o grande Pai) queria destruir tudo devido à maldade das pessoas. Isso ocasionou um desligamento. Mas a comunicação com Nhanderú era muito importante, e assim surge a necessidade de estabelecer um lugar sagrado para receber revelações, sentir-se e ser guiados/as e manter suas forças espirituais. Caminhar faz encontrar esses lugares. A própria casa de reza é espaço de comunicação com Nhanderú e o local em que se encontra e a sua construção obedece preceitos ditados pelo carai.

O carai/pajé tem um papel relevante como líder espiritual.

A vida em reserva deslocou o eixo da busca da “Terra sem Mal”. O pajé, bastante semelhante ao Carai do passado, de homem de ação, de mobilizador do messianismo, tornou-se um pensador, a refletir acerca do devir. A *opy* (casa de reza) é o lugar do pajé, onde são professadas as mais belas palavras, que recordam os deuses.³⁴

As vozes indígenas também se expressam através dos mitos. Entre o povo Apurinã, que vive no norte do Brasil, mais especificamente no Acre e no sul do estado do Amazonas, os mitos dão sentido à sua vida, modo de ser, expressam sua cosmovisão e cosmologia.

Assim como para os demais povos indígenas, o mundo mítico do povo Apurinã é repleto de um imaginário que é sua marca identitária, que entende que, para uma continuidade de sua história, suas narrativas, carregadas de uma cosmologia, contribuem para a perpetuação de suas histórias de vida e de mundo.³⁵

Nem sempre o mito é fácil de entender. Ele tem seu lugar e personagens específicos; esses transcendem o mundo de pessoas, passando para relações além do palpável e concreto. A sociedade ocidental, pautada em

³³ MOREIRA, Marcos. *Visão Guarani sobre o tekoa*, p. 7.

³⁴ <http://www.cpisp.org.br/indios/html/saiba-mais/21/a-busca-da-terra-sem-mal.aspx>, consultado em 10.07.2015.

³⁵ FERREIRA, Ana Patrícia Chaves (Org.). *Mitologias do Povo Apurinã*, p. 9.

um mundo hegemônico, homogêneo, branco, masculino, cristão, tem dificuldade para perceber um mundo que vibra, pulsa e comunica-se de forma diferenciada com quem é preparado/a para esses espaços de espiritualidade e com quem tem a sensibilidade e abertura para um diálogo intercultural e inter-religioso.

Daniel Munduruku fala sobre a dificuldade de entender os mitos: “Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais governavam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens [sic!] no grande Jardim chamado Terra”³⁶.



Fonte: <http://pactodasaguas.org.br/pt/negocio-da-floresta,15/produtos,79.html>, consultado em 10.07.2015.

A castanha do Brasil é muito consumida no país inteiro e conhecida internacionalmente. Muito nutritiva, ela constitui alimento dos povos indígenas do norte do país, assim também os Apurinã. Em sua mitologia, nararam o mito do Maky. E dizem assim:

³⁶ SASS-KUSHUVI, Walter. *Ima Bute Denikha*, p. 3.

Tsura saiu pela terra dando nomes aos animais, plantas, rios, igarapés, montanhas, e em tudo que havia debaixo da terra. Trabalhou o dia inteiro. No final do dia, resolveu sentar à beira do igarapé para descansar. De repente, ouviu um barulhinho assim:

– Maky, maky, maky.

Ao olhar para o igarapé, viu que tinha uns peixinhos comendo as castanhas que caíam da castanheira.

Então Tsura disse:

– O nome dessa fruta se chamará *maky*.

Por isso na língua Apurinã castanha significa *maky*.³⁷

Os Gavião, da Rondônia, quando é época de colheita da castanha, vão por várias semanas acampar na floresta, onde, de forma ritual e de rotina sazonal, buscam o fruto, ensinam a jovens e crianças a sua importância, alimentam-se dele e, de volta à aldeia, também o comercializam, a fim de gerar renda e permitir a sustentabilidade das famílias na comunidade.

Os Deni, povo que vive perto do rio Xerua no Amazonas, narram um mito que expressa suas experiências com o fogo:

Antigamente não tinha fogo, nem água. Os Deni matavam caça e colocavam a carne ao sol para secar e comer. Num destes dias acharam fogo. Todo o mundo dormia perto do fogo. O fogo era muito quente. A lenha era bem seca. Os Deni queriam tirar o fogo para levar, mas o fogo era quente demais. Todo o mundo foi embora. Não deu para tirar o fogo. A coruja ficou sabendo que tinha fogo lá no mato. Ela foi lá. Queria tirar o fogo, mas não conseguia.³⁸

E o povo Kaingang narra assim o seu mito de origem:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.³⁹

³⁷ FERREIRA, Ana Patrícia Chaves (Org.). *Mitologias do Povo Apurinã*, p. 26.

³⁸ Extrato do mito A coruja e o sapo muratu. In: SASS-KUSHUVI, Walter. *Ima Bute Denikha*, p. 28.

³⁹ <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/MITOS%20KAINGANG.pdf>, p. 1, consultado em 10.07.2015.

O valor da terra é expresso nos mitos e na cosmologia dos vários povos indígenas. É expresso na diversidade da alimentação. Cada vez mais, porém, essa se torna carregada de transgênicos, agrotóxicos, é processada com falta de nutrientes vitais. Um dos trabalhos realizados pelo COMIN a partir da Assessoria em Saúde e Alimentação é a atuação na Terra Indígena Guarita/RS junto aos povos Kaingang e Guarani, a respeito do tipo de alimento que se consome, de onde esse alimento vem, a diversidade na alimentação, diminuição do uso de sal, açúcar e gordura, uso de hortaliças, frutas e ervas, também medicinais, das hortas familiares, confecção de sucos e alimentos nutritivos.

Os alimentos típicos da culinária Kaingang e Guarani são muito apreciados e degustados pelas famílias. Por ser escassos e sazonais, os pratos típicos são preparados conforme produção nativa, levando em conta o aproveitamento de alimentos (moranga, abóbora, milho, feijão, mandioca, batata e hortaliças) cultivados pelas famílias, valorizando a prática tradicional Kaingang e Guarani no preparo de seus alimentos, de acordo com a sua cultura. Promovemos encontros com orientação acerca do valor nutricional dos alimentos, com práticas e técnicas de preparo de diversas receitas, observando a época de coleta, cores e sabores das espécies, priorizando o preparo dos alimentos cozidos e assados. As oficinas são momentos de troca de saberes e sabores. Enquanto se conversa, as comidas típicas são preparadas: fuvá, pisé, kumi, êmî, pamonha e kajka, farofa de farinha de milho, canjica, bolo na cinza e receitas nutritivas complementares.⁴⁰

“O milho é muito apreciado como alimento pelo povo Kaiowá. Existem diversas formas de prepará-lo: assado, cozido, ralado, triturado. Também fazem farofa, mingau e uma bebida. [...] O povo Kaiowá cultiva uma grande diversidade de espécies de milho.”⁴¹ O povo Tupinikim, que vive no Espírito Santo, alimenta-se principalmente, mas não exclusivamente, da mandioca. Ainda fazem parte da sua alimentação a batata-doce, fruta-pão, café, batata. “A natureza mostra ao povo Apurinã quando é a melhor época para plantar, coletar, caçar e pescar. Só retiram da natureza o que é necessário para sua alimentação, para os remédios, para a construção de casas e confecção de objetos.”⁴²

⁴⁰ FALCADE, Noeli Teresinha. *Relatório Anual Consolidado 2014*, p. 4. Esse material não se encontra publicado e faz parte dos arquivos da Assessoria em Saúde e Alimentação, COMIN.

⁴¹ MARKUS, Cledes (Org.). *Kaiowá, um povo que caminha*, p. 14.

⁴² MARKUS, Cledes (Org.). *Apurinã, povo do Awiry*, p. 14.

No sul do Brasil, indígenas usam o sistema da coivara para cultivar a terra. Procura-se pela terra fértil; pequenas clareiras são abertas na mata e é feita uma queima controlada.⁴³ Em seguida, acontece o plantio. Os povos Kaingang e Guarani alimentam-se também de uma larva que se reproduz em troncos da palmeira pindo, caídos sobre a terra. Propositalmente são deixados ali. Quando as larvas estão crescidas, são comidas fritas ou assadas.⁴⁴ É a terra se transformando em comida.

A terra possui função social. Na relação com os povos indígenas, ela tem também uma função cultural, que pode ser ampliada para uma função ambiental, promovendo, entre outros, soberania e segurança alimentar. Vista dessa forma, considera-se a terra não somente como um recurso a ser (ab)usado, mas como uma possibilidade diferenciada de relação do ser humano com ela e toda a natureza. É preciso ampliar a visão humana para a visão da vida, do cosmos, capacitando a sociedade em geral a respeito da soberania territorial, ambiental, alimentar e cultural, considerando para isso a sabedoria socioambiental indígena.

Conclusão

As pessoas, feitas do milho, fazem o milho. As pessoas, criadas da carne e das cores do milho, cavam um sulco para o milho e o cobrem de boa terra e o limpam de ervas daninhas e regam e lhe falam palavras de bem-querer. E quando o milho está crescido, as pessoas de milho o moem sobre a pedra e o erguem e aplaudem e deitam no amor do fogo e o comem, para que, nas pessoas de milho, o milho siga caminhando sem morrer sobre a terra.⁴⁵

Não deixar o milho morrer sobre a terra é ver e perceber o Brasil como um país multiétnico e pluricultural, não somente na sua alimentação. Possibilitar que todas as pessoas brasileiras, indígenas ou não, sigam apreciando a diversidade do milho, do feijão e da mandioca nativos, observem os ciclos, tenham sensibilidade para uma cultura diferente, abram seus ou-

⁴³ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 153.

⁴⁴ BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*, p. 166.

⁴⁵ A autoria é de Eduardo Galeano, *Janela sobre os ciclos*.

vidos às vozes indígenas, transformem o ainda choque cultural entre indígenas e não indígenas em encontro de culturas.

A realidade plural das pessoas na alimentação, na cultura, no canto, na dança, nas línguas, mesmo negada ou invisibilizada, é atestada pelos números e pela sociobiodiversidade, experimentada e encontrada no dia a dia. Essa realidade está firmada na Constituição Federal de 1988, garantindo direitos às diversidades existentes. Nem sempre, no entanto, essas diversidades são reconhecidas, respeitadas e levadas a sério. Um dos grandes e graves conflitos de interesse social é e continua sendo a terra.

Enquanto a terra tiver dono, for vista como propriedade, os conflitos continuarão existindo e não encontrarão solução. Muitas palavras são ditas e muitas interpretações delas, às vezes equivocadas, são aceitas e transmitidas sobre o tema terra. Muitas vozes não indígenas perpetuam falas que se transformam em gestos e atitudes racistas e preconceituosas em relação ao uso da terra, em relação aos povos indígenas, que vivem dela e nela.

É preciso dar-se conta de que todo ser humano vive da terra, pois é dela que vêm o sustento, o alimento, o medicamento, nela brota a água. A relação intrínseca que indígenas têm com a terra não é somente uma maneira diferente de ver as coisas, como se fosse um simples contraponto ao lucro. Relacionar-se com a terra significa, para os indígenas, um modo de ser, uma atitude, um modo de vida, é um modo de querer bem muito além do que o ser humano é.

Dar-se conta disso e dos conflitos que surgem devido a essa maneira de ver e de ser pode mudar palavras, expressões, gestos de destruição, individualismo e mentalidade de negócios em uma linguagem inclusiva, plural, ampla, de respeito, de cuidado e de atenção. A terra é a morada de todos os seres vivos. Somos, os seres humanos, uma pequena parte dessa e nessa rede da vida. A interconexão precisa ser percebida pelos não indígenas de forma urgente. Enquanto isso, indígenas seguem ensinando, a partir do seu jeito e de sua sabedoria milenar, que terra não se vende, não se destrói, não se invade. A terra é de todos os seres vivos. Cabe a cada trançado dessa rede fortalecer, cuidar e preservar a casa comum ali onde se encontra, em uma atitude local, com consequências mundiais.

Assim, vozes indígenas experimentarão receptividade, compromisso, responsabilidade, canais de comunicação com som de liberdade.

Referências

- BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos; PALAZUELOS, Alexandra C. P. (Orgs.). *Moradia indígena e seus entornos*. Territórios Kaingang e Guarani. Região Sul. São Leopoldo: COMIN/Oikos, 2014. 239p.
- FALCADE, Noeli Teresinha. *Relatório Anual Consolidado 2014*. Mimeo. Tenente Portela: COMIN, fevereiro 2015. 10p.
- FERREIRA, Ana Patrícia Chaves (Org.). *Mitologias do Povo Apurinã*. Origens e sentidos da vida e do mundo. São Leopoldo: COMIN/Oikos, 2014. 36p.
- MARKUS, Cledes (Org.). Apurinã, povo do Awiry. *Semana dos Povos Indígenas 2014*. 13 a 19 de abril. São Leopoldo: COMIN/Oikos, 2014. 27p.
- MARKUS, Cledes (Org.). Kaiowá, um povo que caminha. *Semana dos Povos Indígenas 2013*. 14 a 20 de abril. São Leopoldo: COMIN/Oikos, 2013. 31p.
- MOREIRA, Marcos. *Visão Guarani sobre o tekoa*: Relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território. TCC, Departamento de História. Florianópolis: UFSC, 2015.
- SASS-KUSHUVI, Walter. *Ima Bute Denikha*. Mitos Deni. São Leopoldo: COMIN/Oikos, 2004. 156p.

Remanescentes de Quilombos e a Educação: um olhar através de uma perspectiva histórica e jurídica

Evelin dos Santos Ferreira¹

Graziela Rinaldi da Rosa²

O presente artigo busca problematizar, a partir de uma perspectiva educacional/histórica e jurídica, o trabalho em sala de aula com os povos afrodescendentes, em especial as comunidades remanescentes de quilombos.

Busca-se realizar uma contextualização histórica e jurídica acerca de quilombo, problematizar a chegada de negros e negras ao Brasil, o surgimento dos quilombos e seus remanescentes e falar da importância cultural desses para o Estado brasileiro como patrimônio imaterial. Por fim, avaliar o processo educativo, cultural e científico, bem como as estratégias educacionais para a aplicação efetiva da Lei 10.639/2003 em sala de aula e nos espaços sociais a partir do conhecimento e valorização dos territórios negros como fonte de estudo.

Os/as negros/as trazidos da África ao Brasil para sustentar o regime de trabalho escravo utilizado no período colonial, em grande parte ou praticamente em todo o período imperial, visto que a abolição ocorreu em 1888 e a República nasceu em 1889, adquiriram o título de cidadãos em 1888 através da abolição da escravatura com a assinatura da Lei Áurea.

¹ Advogada, Pós-graduanda em Direito do Estado. Pós-graduanda em Gestão de Projetos. Coordenadora do Projeto Saúde e Cidadania no Quilombo do Grupo de Arte, Danças e Expressão do Negro – GADEN. Membro do Fórum de Mulheres Negras RS. Membro do GAAA – Grupo de Ação Afirmativa Afrodescendente. E-mail: evelinsff.adv@gmail.com.

² Licenciada em Filosofia e Geografia. Especialista em Metodologia do Ensino. Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande/FURG; Promotora Legal Popular; Coordenadora NEABI-FURG/Campus São Lourenço do Sul/RS e Membro Educamemória/FURG. Integrante do projeto “Vozes do Campo”/FURG e Coordenadora do Projeto Epistemologias do Campo – FURG. E-mail: grazielarinaldi@furg.br.

Entretanto, após a abolição formal da escravidão em 13 de maio de 1888, quando o negro escravizado adquiriu a condição legal de “cidadão”, paradoxalmente, no mesmo instante, ele se tornou o negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana.

Em 1889, um ano depois do fim da escravidão, o Império brasileiro foi substituído por uma República, proclamada por militares que representariam basicamente os interesses dos grandes cafeicultores. No novo regime político, as ideias da superioridade da raça branca e de que os negros eram um obstáculo para a evolução do país ganharam força, alimentando os projetos de estímulo à imigração de europeus e asiáticos para substituir os escravos libertos. Por conseguinte, o novo sistema de trabalho não incluía os negros e os indígenas como parte da estrutura social do país. O Estado brasileiro, nesse contexto, assumiu um posicionamento efetivo no que diz respeito à não integração do elemento negro na composição social, cultural e política no âmbito da sociedade, com base na ideia de inferioridade do descendente de africano. Edward Telles, na obra “Racismo à Brasileira”, sustenta que

No Ocidente, que inclui o Brasil, as teorias científicas do século XIX estabeleceram que os seres humanos poderiam ser divididos em tipos raciais distintos, ordenados hierarquicamente segundo uma ideologia que estabelecia que tais características estavam relacionadas com traços intelectuais e comportamentais de uma pessoa. Embora atualmente essas teorias tenham sido desacreditadas pela maioria da comunidade científica, a crença na existência de raça está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social.

Enfim, a partir da abolição, o negro não foi incluído na sociedade e endossou a população marginalizada do Brasil. Teorias como superioridade de raças foram criadas para manter a distinção entre o branco e o negro, produzindo uma sociedade de classes em que o afrodescendente compõe a classe mais pobre. Essa pressão, sofrida pela população negra devido ao processo de desvalorização de sua etnia, levou muitos afrodescendentes à alienação e à negação da sua identidade racial, questão fundamental para se discutir na educação e em especial na educação do campo. Com esse contexto de exclusão, parte da população que compõe a sociedade brasileira, descendentes de negros escravizados, formou organizações de resistência e luta em busca de mudança social, econômica e cultural.

Foi a partir dessa compreensão social que, entre os anos 70 e 80 do século XX, o conceito de quilombo foi recolocado no contexto nacional da

abertura política, inspirando revisões da história regional e nacional, “descoberta” das comunidades negras rurais e constituição do movimento negro da atualidade. O termo quilombo ganha um sentido político e jurídico e passa a ser usado para conferir às comunidades rurais e urbanas as terras em que viviam. Essa mobilização política, em que estiveram militantes e parlamentares negros, teve como ápice a publicação na Constituição Federal de 88 de dois artigos referentes aos quilombos.

Conforme traz Simone Ritta dos Santos (2012) em sua pesquisa “Comunidades Quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública”, a aprovação do artigo 68 na Constituição pela Assembleia Constituinte foi impulsionada pelas lutas do Movimento Negro e estava envolta nas comemorações e nos protestos relativos ao centenário da abolição da escravatura. Santos (2012) conta que o movimento negro, eminentemente urbano, desconhecia, em parte, as questões fundiárias, contudo o quilombo continha a representação da “resistência”, elemento impulsionador das suas lutas naquele período histórico, motivando a inclusão do artigo 68 da ADCT na Constituição; ainda de acordo com o constituinte integrante da Comissão de Índios, Negros e Minorias, o artigo “teria sido incorporado à Carta no apagar das luzes”, revelando que o artigo 68 foi resultado de intensas negociações políticas, mesmo que seu objeto não estivesse devidamente claro para seus proponentes.

Portanto o termo quilombo, utilizado no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e reconhecido na Assembleia Constituinte, mantém, independentemente do contexto atual, o seu objetivo de simbolizar a resistência do povo negro na sociedade brasileira, sendo seu reconhecimento na Constituição Federal, após 100 anos da abolição, uma vitória desse segmento étnico e o início de um reconhecimento material enquanto sujeito de direitos.

O artigo 68 dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórias traz que *aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos*. Esse texto, aprovado pela carta constitucional, foi possível naquele contexto, mormente pelas limitações dos próprios integrantes do movimento negro e que ainda não dispunham de conhecimentos suficientes sobre a situação das comunidades negras na área rural ou urbana brasileiras. Enfim, a redação aprovada na Carta Magna de 1988, mesmo diante de suas imperfeições, assegurou o direito de propriedade e, por consequin-

te, preservou a história, o costume e a cultura do povo negro que compõe a sociedade brasileira, legitimando e reconhecendo sua contribuição na construção e formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Cintia Brustolin (2009), em sua tese de doutorado em Sociologia “Reconhecimento e desconsideração: a regularização fundiária dos territórios quilombolas sob suspeita”, defende:

A institucionalização de direitos aos “remanescentes de quilombos” a partir do artigo 68 do ADCT abriu uma “brecha” para relações diferenciadas entre as situações territoriais envolvendo comunidades negras e o sistema jurídico na produção de enunciados acerca da “propriedade” de terras. A possibilidade tardia de entrada no espaço da modernidade das “velhas” territorialidades negras, enquanto marco regulatório de direitos territoriais, coloca às normas positivadas a condição de “novidade”. Se velhas situações territoriais existiam como potencialidade de direitos é a partir das relações entre o texto constitucional de 1988, as demandas por direitos das comunidades negras e os documentos gestados no âmbito dos pedidos de reconhecimento e regularização fundiária que se pode falar em “direitos territoriais”, “direitos étnicos” no que se refere aos quilombolas.

Assim, pode-se dizer que a legislação a partir da Constituição Federal de 1988 deu entrada a questões territoriais antigas e, ao mesmo tempo, demandas étnicas, atendendo ao anseio de um segmento social visto como a parte pobre e marginalizada que compõe o Estado brasileiro, sendo o início de uma abertura política, jurídica e social para a afirmação da identidade negra no Brasil, possibilitando, posteriormente, a institucionalização de outras políticas afirmativas.

Aurélio Virgílio Rios (2006), em seu artigo “Quilombos e igualdade étnico racial”, explica com mais clareza:

O que se pretendeu assegurar na nova Constituição é que os diferentes grupos formadores da sociedade gozem da proteção quanto a seus modos de viver, isto é, o direito a sua cultura própria, ao mesmo tempo em que se estabelece a garantia de ampla participação social e política desse segmento (ou minoria) através dos benefícios sociais que a igualdade segundo a lei impõe, sem se descurar das diferenças culturais, insitas a todas as minorias étnicas.

O que se busca assegurar é o respeito a essas comunidades, a possibilidade de que possam continuar se reproduzindo segundo suas próprias tradições culturais e assegurando, também, sua efetiva participação em uma sociedade pluralista.

Sendo assim, a previsão legal constitucional de regularização das comunidades remanescentes quilombolas representa muito mais do que o título de propriedade, pois inclui também o respeito às suas diferenças

culturais e à sua participação efetiva enquanto sujeitos de direitos no corpo social em que estão inseridos. Sarmiento (2007, p. 07), em seu artigo “A Garantia do Direito à posse dos remanescentes de quilombos antes da desapropriação”, sustenta:

(...) É possível traçar com facilidade uma ligação entre o princípio da dignidade da pessoa humana – epicentro axiológico da Constituição de 88 – com o art. 68 do ADCT, que almeja preservar a identidade étnica e cultural dos remanescentes de quilombos. Isto porque a garantia da terra para o quilombola é pressuposto necessário para a garantia da sua própria identidade.

Em suma, o artigo 68 do ADCT preserva a identidade étnica e cultural dos remanescentes de quilombos e, por conseguinte, garante o maior princípio da Constituição Federal de 1988: o da dignidade humana. Emergindo como parâmetro constitucional adequado para a definição do que sejam comunidades remanescentes de quilombos, seu vínculo histórico e social norteia os critérios jurídicos para regularização. Esse fato se demonstra também no artigo 2º do Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003, que regula o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos.

Frente à história e às questões legais aqui apresentadas, cabe questionar: qual o papel da educação frente à história dos negros e quilombolas? Como pensar a questão legal dentro das práticas educativas e/ou ainda de que maneira essa história, contextualizada com as políticas públicas, pode impulsionar o estudo e o diálogo contra o racismo, o preconceito nas escolas?

Quilombos como patrimônio cultural e o papel do Estado e da educação nesse resgate histórico

A proteção ao patrimônio cultural do Estado brasileiro e seu conceito jurídico vêm evoluindo no decorrer da história, iniciando sua previsão na Constituição Federal de 1934, no Artigo 10, inciso III, que trazia como competência da União e dos Estados Federados a proteção das belezas naturais, dos monumentos de valor histórico ou artístico. Na Constituição Federal de 1937, a proteção legal do patrimônio cultural do Brasil manteve-se através do artigo 134, o qual versava que: *Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos*

Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional. Nesse mesmo ano, também foi promulgado o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, conhecido como a Lei de Tombamento, que traz o principal instituto de proteção do patrimônio cultural e que, com a aprovação do Código Penal de 1940, passou a surtir com maior eficácia com a inclusão dos tipos penais destinados à proteção do patrimônio cultural no rol dos crimes de dano.

A Carta Magna de 1967 amparou a proteção ao patrimônio cultural do Estado no artigo 172, especificando no parágrafo único que *ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.* Nessa Constituição Federal, o Brasil acrescentou à tutela do Estado as jazidas arqueológicas como patrimônio cultural.

Muitos quilombos encontram-se ocultados por outras comunidades, ou até mesmo por nossas cidades. Nesse sentido, qual o papel da educação nesse resgate histórico social, bem como no fortalecimento da identidade quilombola? Como sustenta Oliveira (2012, p. 81):

Não houve muita inovação no ordenamento jurídico posterior à Era Vargas. Contudo, com o advento da nova Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, a tutela jurídica da cultura no Brasil sofre uma “revolução”, em razão de a nova carta constitucional dispor sobre o que há de mais avançado na matéria, conforme inferimos de seus artigos 215 e 216.

Portanto a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 renova a concepção de patrimônio cultural brasileiro até então utilizada nas anteriores, como se nota ao ler a íntegra do artigo 216:

Art. 216. Constituem patrimônio **cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial**, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Além de ampliar a garantia, conforme o caput do artigo 215, *o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações cultu-*

rais. Miranda (2013, p. 27), em seu artigo “Atuação do Ministério Público na Defesa do Patrimônio Cultural”, afirma:

A proteção ao patrimônio cultural é medida que tem por objetivo possibilitar a evolução da humanidade em sua busca de conhecimento, liberdade e qualidade de vida, de forma harmônica e respeitosa com a natureza, a história e a memória de nossos antepassados, que produziram a cultura que nos cerca e que deve ser transmitida às gerações que ainda estão por vir.

A preservação dos bens materiais e imateriais, bem como o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, trazidos no seio do texto constitucional de 1988, viabilizam o desenvolvimento social do Brasil, possibilitando o acesso à história e à memória que construiu os costumes, comportamentos e hábitos que compõem a sociedade, e por isso as escolas das cidades e do campo possuem o compromisso de proteção do patrimônio cultural, pensando e buscando garantir através da educação a qualidade de vida desses povos.

Portanto, com essa concepção, patrimônio cultural representa o trabalho, a criatividade, a espiritualidade, as crenças, o cotidiano e o extraordinário de gerações anteriores, diante do qual a geração presente terá que emitir um juízo de valor, dizendo o que quer conservar, modificar ou até demolir. O patrimônio cultural deve ser fruído pela geração presente sem prejudicar a possibilidade de fruição da geração futura.

Dessa forma, a Carta Magna de 1988 entende que patrimônio cultural é o conjunto de bens, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, atribuindo, por meio do artigo 215, parágrafo 1º, a obrigação ao *Estado de assegurar a proteção das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional* e, através do Artigo 216, parágrafo 5º, o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

O que se pretendeu assegurar na nova Constituição é que os diferentes grupos formadores da sociedade gozem da proteção quanto a seus modos de viver, isto é, direito à sua cultura própria, ao mesmo tempo em que se estabelece a garantia de ampla participação social e política desse seguimento (ou minoria) através de benefícios sociais que a igualdade segundo a lei impõe, sem se descuidar das diferenças culturais, intrínsecas a todos os grupos étnicos formadores do Brasil.

Serve de reforço a tese da natureza jurídica fundamental do direito às terras quilombolas, previsto no artigo 68 do Ato das Disposições Constitu-

cionais Transitórias, no sentido de considerar, em primeiro lugar, a concretização de direitos culturais das comunidades remanescentes de quilombos, buscando assegurar o respeito a essas comunidades, a possibilidade de que possam continuar se reproduzindo segundo suas próprias tradições culturais e assegurando, também, a sua efetiva participação em uma sociedade pluralista.

Pereira (2003, p. 263) defende que:

A propriedade, as terras conferidas a esses grupos são dadas efetivamente na perspectiva de um território cultural, onde se faça possível exatamente a existência desse grupo nessa perspectiva de vida de acordo com os padrões culturais próprios de uma vida plasmada, gestada e definida pelo próprio grupo.

Para tanto, o reconhecimento e a garantia à posse e propriedade de terras das comunidades tradicionais afrodescendentes salvaguardam formas de expressão, costumes, história, modos de viver e crenças de um grupo étnico que contribuiu para a formação da sociedade brasileira. Dessa forma, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias deve ser compreendido como a garantia de igualdade, dignidade e respeito de determinado grupo enquanto sujeito de direitos.

No mesmo passo, a titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos, assim vistas como territórios tradicionais de povos culturais e politicamente distintos, é também apontada por diversos analistas como sendo procedimento decorrente do direito à autodeterminação dos povos, consagrados em Pactos Internacionais de Direitos Humanos da ONU, recepcionados pela Constituição Federal de 1988. Entre os mais importantes tratados internacionais está o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992, que passou a vigorar através do Decreto 591, de 06 de julho de 1992, trazendo a obrigação dos Estados de assegurar a homens e mulheres igualdade no gozo de todos os direitos econômicos, sociais e culturais em seu artigo 3º.

Outro tratado internacional recepcionado pelo Brasil, relacionado à defesa dos direitos culturais, é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989, promulgada pelo Decreto 5.051/2004. Essa consagra a “consciência de sua identidade” como critério fundamental para determinação da etnicidade no artigo 1º, itens 1 e 2.

Artigo 1º

1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

No âmbito da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, também há a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005 e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2001 em defesa dos direitos culturais. A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2001, aprovada na 31ª Conferência Geral da UNESCO, preceitua conforme nos artigos 1º e 2º:

Artigo 1º:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade.

Artigo 2º:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais e as políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, vitalidade da sociedade civil e a paz.

A escola é um espaço cultural por excelência. Onde a pluralidade de identidades, diferentes grupos sociais estão presentes. Deve ser um espaço de fortalecimento de identidades. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005 foi promulgada por meio do Decreto de 6.177, de 01 de agosto de 2007, e traz como objetivo no artigo 1º:

Artigo 1º Os objetivos da presente Convenção são:

a) proteger e promover a diversidade das expressões culturais;

b) criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo;

- c) encorajar o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz;
- d) fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos;
- e) promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional;
- f) reafirmar a importância do vínculo entre cultura e desenvolvimento para todos os países, especialmente para países em desenvolvimento, e encorajar as ações empreendidas no plano nacional e internacional para que se reconheça o autêntico valor desse vínculo;
- g) reconhecer natureza específica das atividades, bens e serviços culturais enquanto portadores de identidades, valores e significados;
- h) reafirmar o direito soberano dos Estados de conservar, adotar e implementar as políticas e medidas que considerem apropriadas para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais em seu território;
- i) fortalecer a cooperação e a solidariedade internacionais em um espírito de parceria visando, especialmente, o aprimoramento das capacidades dos países em desenvolvimento de protegerem e de promoverem a diversidade das expressões culturais.

Piovesan (2006) diz que:

A partir da Constituição de 1988 intensificam-se a interação e conjugação do direito internacional e do direito interno, que fortalecem a sistemática de proteção de direitos fundamentais com uma principiologia e lógica própria, fundadas no princípio da primazia dos direitos humanos.

Portanto as ordens jurídica e política do Brasil reconhecem em âmbito nacional e internacional os direitos culturais através dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da ratificação e promulgação dos tratados internacionais de direitos humanos da ONU, Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que versam sobre a obrigação dos Estados-membros de garantir tais direitos. Além dos tratados oriundos da UNESCO, a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Nesse sentido, o Estado brasileiro, enquanto Estado Democrático de Direito do Brasil, conforme previsão do Artigo 1º da Carta Magna vigente, deu validade ou positividade jurídica às minorias étnicas ao longo do caminho das conquistas das garantias e direitos fundamentais da pessoa humana.

O Estado democrático de direito trabalha dois conceitos distintos: democracia e direito. No primeiro se traz a forma pelo qual o Estado, como

ordem política, se organiza e exerce seu poder para com a sociedade, e no segundo, é a presença das leis e a forma como serão feitas e utilizadas. Sendo seu objetivo ultrapassar o aspecto material de concretização de vida digna do homem, fomentando simbolicamente a participação pública na construção e reconstrução da sociedade em que se busca uma igualdade social. Pelo mesmo motivo, o texto constitucional traz entre seus princípios fundamentais a igualdade, a dignidade e a liberdade, sem distinção de qualquer natureza.

A partir desse momento, o Estado assume como meta a isonomia social e a necessidade de sua efetivação, passando a verificar a igualdade material e não apenas a igualdade formal, com ideias como justiça social e reconhecimento de identidades. Surge aqui, ao lado do direito à igualdade, o direito à diferença. Assim sendo, deve-se aceitar as particularidades históricas e culturais, respeitando as tradições, expressões e costumes dos segmentos que compõem a nação brasileira.

No cenário brasileiro, a questão identitária é tecida pelo entrelaçamento de múltiplas dimensões culturais que constituem as tramas de um país marcadamente heterogêneo, alinhavado por suas mútuas e intrincadas intersecções. Como o sociólogo DaMatta (1986, p. 11), em sua obra “O que faz o Brasil, Brasil?”, relata:

Visto que o Brasil é país, cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos internacionalmente, e também casa, pedaço de chão, calçados com o calor de nossos corpos, lar memória e consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial única, totalmente sagrada, e este território, lar memória, possui de grande diversidade cultural, torna-se necessário aprender a história e cultura desses vários povos para conhecer e formar uma identidade.

Nesse mesmo sentido, Santos (2012, p. 40) enfatiza:

A importância de o sujeito ser reconhecido se torna universal em dois planos: íntimo e social. No plano íntimo, a identidade tem de ser reconhecida e, no plano social, ela é moldada nas relações dialógicas com o outro. O reconhecimento igual, como afirma Taylor, não é apenas uma modalidade das sociedades democráticas saudáveis, mas sua recusa pode infligir danos àqueles a quem é negado (TAYLOR, 2000, p. 249). O reconhecimento ocorre, portanto, na esfera íntima, na identidade do eu, e na esfera pública, em que a política do reconhecimento igual ocupa cada vez mais destacado.

Em suma, o ato de aceitar as comunidades remanescentes de quilombos como patrimônio cultural do Brasil significa salvaguardar as formas de expressão, costumes, história, modos de viver e crenças de um grupo étnico

que contribuiu para a formação da sociedade brasileira. E esse é o princípio para a educação reconhecer esses povos nas suas práticas. A partir disso, ocorrendo o reconhecimento e respeito social, político e jurídico da identidade dessas comunidades tradicionais, tendo o Estado brasileiro, enquanto Estado Democrático de Direito, o papel de garantidor dos direitos.

O direito à educação na Constituição Federal de 1988 é o primeiro direito social elencado no seu art. 6º. Depois, a educação ganha ênfase também no Título VIII – Ordem Social, no Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, que destina nove artigos para tratar da forma que o Estado Brasileiro promoverá e garantirá a educação como direito social que deve alcançar de forma isonômica todos os brasileiros. Sendo definido que o direito à educação é de todos e que o dever é compartilhado entre Estado, família e sociedade, para que a pessoa, cidadã brasileira, tenha o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

No ano de 1996, veio a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, delimitando melhor o conceito legal de educação em seu artigo 1º.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Educação e superação da exclusão dos povos tradicionais quilombolas nas práticas educativas

A escola e a educação podem contribuir para todos esses objetivos na medida em que se dispõem a desconstruir estereótipos, preconceitos e trazer os povos tradicionais para dentro da escola, nos currículos escolares, nas práticas escolares e comunitárias e especialmente na abertura de portas para esses sujeitos.

Sabemos que o escravismo era a principal forma de utilização do trabalho e estava na base da organização da sociedade brasileira durante mais de trezentos anos. Mas como esse problema é abordado nas salas de aulas? Como são discutidas as relações entre trabalho ontem e hoje? Estamos contextualizando a escravidão de ontem com as escravidões de hoje? Nossas

crianças e adolescentes têm discutido sobre o sistema de justificação e legitimação da escravização de seres humanos?

Como as Leis que abordam a história dos negros aparecem (se aparecem) nos livros didáticos? E como poderiam ser trabalhadas nas práticas educativas? O que tais leis têm a nos dizer?

A Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, também conhecida como Lei Eusébio de Queirós, trouxe medidas e diretrizes para supressão do tráfico negreiro, já proibido em 1831, trazendo em seu Artigo 4º que

a importação de escravos no território do Império fica nelle considerada como pirataria, e será punida pelos seus Tribunaes com as penas declaradas no Artigo segundo da Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum. A tentativa e a complicitade serão punidas segundo as regras dos Artigos trinta e quatro e trinta e cinco do Código Criminal.

A partir desse momento, o tráfico negreiro passou a ser considerado realmente um ato ilícito passível de penas, tipificado no Código Criminal. Após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que suprimiu de fato o tráfico, o sistema escravocrata agravou sua crise. Não bastando as revoltas dos negros, não havia mais fonte de reposição de mão de obra; e não apenas isso, o tráfico também influenciava a economia enquanto negócio. Manolo Garcia Florentino (1995, p. 26) traz que:

Se a reprodução física dos homens corresponde, no plano econômico, à reprodução da força de trabalho, então o comércio negreiro internacional configura um elemento central para o cálculo econômico escravista, dele dependendo a própria reprodução da empresa colonial. Além disso, por ser extensivo, o crescimento dessa empresa necessariamente significará a incorporação de braços nos momentos de expansão: ao crescimento do volume das exportações de produtos tropicais corresponde o da importação de mercadorias especiais, os homens.

Assim, a medida adotada para abolir de fato o tráfico negreiro no Brasil envolveu uma mudança social e econômica devido à escassez de mão de obra e um déficit na questão comercial do país, alterando a empresa que movimentava o comércio brasileiro. Portanto a Lei Eusébio de Queirós alterou significativamente toda a base econômica e tornou-se o primeiro marco legal da luta abolicionista da época, trazendo uma mudança da conjuntura social que se construía no Brasil.

Jacob Gorender (1991, p. 143) diz que:

Justamente nos anos 60 desponta uma opinião pública favorável à abolição. A frente dos homens livres perdera sua coesão e deixara de ser unitariamente defensora da permanência do regime escravocrata. Surgem as primeiras

associações abolicionistas, dedicadas à propaganda e à coleta de donativos para comprar alforrias. Ações tímidas em comparação com o que o abolicionismo faria mais tarde, porém indicativas de profundo deslocamento ideológico.

Logo após a supressão do tráfico, com a campanha de libertação dos escravos, desenvolveu-se o movimento abolicionista com a ideia mestra centrada na convicção de que a escravidão constituía o entrave principal à formação de uma nação moderna, homogênea e próspera no Brasil. A luta das organizações abolicionistas desenvolvia-se fundamentalmente no parlamento e na imprensa, orientada no sentido de evitar transbordamentos populares e forçar uma solução dentro dos quadros legais.

Outra lei não menos importante para ser problematizada em salas de aulas é a *Lei de Terras: 1850*. Essa lei foi uma maneira de organizar o Brasil de forma a deixar de fora da elite grupos “inconvenientes”, isto é, a população de pobres que se configuravam como posseiros; essa população era composta por imigrantes europeus, porém em sua maioria de negros ex-escravizados, perde a posse devido a documentos forjados que surgem na época, bem como as regras que são criadas, exigindo que a propriedade fosse efetivada somente através da compra do referido bem.

Darcy Ribeiro (2010, p. 25) discorreu sobre a formação do território brasileiro. Chamando atenção para os “povos transplantados”, sendo os portugueses os pioneiros, seguidos pelos negros, trazidos à força do continente africano, uma passagem breve de franceses e holandeses e mais enraizados alemães e suíços (RJ), por último os italianos e, sendo assim, desde os primeiros imigrantes a mão de obra escrava foi sendo substituída pela assalariada, bem como incentivada a política do embranquecimento.

Em 1885 foi concedida a liberdade aos escravos com mais de 60 anos com a promulgação da Lei dos Sexagenários, como ficou conhecida. Contudo, ao contrário da Lei do Eusébio de Queirós e da Lei do Ventre Livre, que foram promulgadas para essa finalidade, essa tinha na realidade a finalidade de regular a extinção gradual da escravidão. A partir daí surgem as Santas Casas de Misericórdia com o objetivo de abrigar a massa de escravos inválidos que invadiam as cidades em busca de sobrevivência e lenitivo para suas mazelas e chagas.

A abolição da escravatura no Brasil tem como marco legal a Lei nº 3353, de 13 de maio de 1888, que determinou em seu artigo 1º: *é declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil*. Na época, muitos aboli-

cionistas e o conjunto da população negra atribuíram à princesa Isabel todos os louros pelo fim da exploração do trabalho escravo no Brasil, uma vez que foi ela que, de forma coerente com sua postura protetora de escravos fugidos, assinou a lei breve e radical que abolia a escravidão e, ao contrário do que queriam os grandes proprietários de escravos, não lhes reconhecia nenhuma indenização. Mas também houve os que chamaram a atenção para o papel da resistência dos escravos, que fugiam em massa.

A Lei Áurea, como ficou conhecida, extinguiu todo o sistema escravocrata de trabalho que baseou o período colonial e parte do período imperial do Brasil, proibindo que negros fossem considerados como bens ou propriedade de outros homens. Entretanto, criou-se outro problema social. Alguns negros continuaram nas lavouras, contratados como homens livres, mas com parca ou nenhuma remuneração pelo trabalho, não tendo o reconhecimento da cidadania pelo Estado.

Quando pensamos a educação, ainda é preciso aprender na formação de professores/as a problematizar essa realidade com os nossos dias, possibilitando os diálogos entre estudantes com quilombolas, visando desconstruir estereótipos e preconceitos. Onde estão nossos/as quilombolas? De que maneira esses/as podem fazer parte do resgate da cultura e dos saberes tradicionais?

A abolição da escravatura no Estado brasileiro ocorreu de forma gradual e contraditória com a edição de leis que a princípio favoreciam a população negra que se encontrava em um sistema servil. Contudo, a Lei Eusébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea, em seu teor prático, trouxeram problemas sociais que, consequentemente, não ajudaram os negros a ser vistos como cidadãos de direito no Brasil. Portanto continua emergente: problematizar em nossas escolas a extinção do modelo econômico escravocrata, que se perpetuava desde o período colonial, e analisar as sujeições, mazelas e indignidades sofridas pelos negros e negras.

Para não concluir

Não há dúvidas da função social da escola, entendendo a sua real missão transformadora. Há um entendimento acerca da importância da valorização da história de um povo para que seus descendentes sintam-se parte da sociedade e consequentemente cidadãos.

Faz-se emergente acompanhar e verificar a mudança conceitual a respeito da contribuição negra para a ciência e tecnologia e qual o melhor procedimento a ser adotado. Rodas de conversa são importantes para tais reflexões, e uma constante reflexão sobre *Qual a importância do negro para a sociedade?* contribui para não ter preconceitos e discriminações na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana dentro do item Fortalecimento de Identidades e de Direitos tem como princípio orientar para: o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento de imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra negros e povos indígenas.

Sendo assim, realizar atividades que despertem o conhecimento e o pertencimento da cidade onde residem através de práticas educativas, estudando em quais territórios a população negra teve maior influência desde sua formação, é uma prática que precisa estar sendo desenvolvida em nossas escolas e nas universidades, para então visualizar e entender muitas das contribuições dos negros e negras. Além disso, podem ser realizados estudos da população que se autodeclara negra, conhecer a sua condição social e investigar doenças que afetam mais a saúde da população negra.

Utilizar em sala de aula músicas compostas por negros e negras, poemas, histórias de vida e trabalhos desenvolvidos por esses/as. Conhecer o patrimônio cultural referente aos quilombolas e povos negros, bem como sua arte, cultura e modos de vida contribuem para a valorização de sua identidade, assim como leituras de contos africanos, leitura de livros que tenham personagens negros e negras são práticas relevantes para desvelamento desses povos remanescentes de quilombos.

A escola precisa estar com o pé na comunidade, dialogar com as associações, sindicatos, movimentos locais e proporcionar assim a reflexão crítica da sociedade em que estão inseridos/as. Para tanto, empoderar professores e professoras das cidades e do campo, em formação, é um grande desafio. Não há métodos prontos e eficazes para tal propósito, no entanto temos um referencial bibliográfico e marcos normativos que tratam da educação do campo e devem ser estudados e problematizados em cursos de formação de professores/as.

Temos como necessidade (re)conhecer formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares. Conhecer práticas que envolvem a

Pedagogia da Alternância e definir estratégias específicas de formação de professores e professoras para conhecer esses povos remanescentes, além de conhecer o campo, viver o campo, dialogar com educadores e educadoras do campo.

Para pensar e dialogar com os/as remanescentes de quilombos em nossas práticas educacionais, a educação popular fundamentada contribui como referencial teórico/metodológico. A prática docente deverá ser pautada³ na participação coletiva, no respeito e convivência com a diversidade, compromisso coletivo e na ideia de ser aprendiz permanente, socializar os saberes populares e científicos necessários à prática camponesa, inclusão pensando na permanência e continuidade da vida no campo, trabalho como princípio educativo, multim dimensionalidade da educação, solidariedade, gestão democrática, educar pela pesquisa.

Referências

BRASIL. *Lei n° 581 de 04 de setembro de 1850*. Data: 28/09/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM581.htm>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BRASIL. *Lei n° 2040, de 28 de setembro de 1871*. Data: 29/09/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. *Lei n° 3270 de 28 de setembro de 1985*. Data: 29/09/2013. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthistbr/imperio/sexagenarios.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. *Lei n° 3353 de 13 de maio de 1888*. Data: 23/09/2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/66274.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRUSTOLIN, Cintia. *Reconhecimento e desconsideração: a regularização fundiária dos territórios quilombolas sob suspeita*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação de Sociologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

³ Saberes apontados no I Seminário Nacional de Formação de Formadores-PROJOVEM Campo-Saberes da Terra.

FLORENTINO, Manolo Garcia. *Em Costas Negras: uma História do Tráfico Atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro – Séc. XVIII e XIX*. Arquivo Nacional, 1993.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. *Atuação do Ministério Público na defesa do patrimônio cultural*. Belo Horizonte: MPMG Jurídico, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Pires. Raízes históricas da proteção jurídica ao patrimônio cultural no Brasil. *Fórum de Direito Urbano e Ambiental*. Belo Horizonte, v. 11, n. 62. mar./abr. 2012.

PEREIRA, Deborah Dubrat de Britto. As minorias e o direito. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; PEREIRA, Deborah Macedo Duprat de Britto. *Populações remanescentes de quilombos – direitos do passado ou garantia para o futuro? Caderno do CEJ*. Brasília: Conselho da Justiça Federal. Centro de Estudos Judiciários, 2003. Volume 24. p. 263.

PIOVESAN, Flavia; SOUZA, Douglas Martins de. *Ordem Jurídica e Igualdade étnico-racial*. Coordenadores. Secretária Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial-SEPPIR, Instituto ProBono e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Organizadores. Brasília: SEPPIR, 2006.

RIBEIRO, Darcy. In: SANTOS, Irene. Coordenadora Editorial. *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*. Porto Alegre: 2010. Prefeitura de Porto Alegre: FUNPROARTE.

RIOS, Mariza. Território quilombola: uma propriedade especial. *Veredas do Direito*. Belo Horizonte, volume 3, n. 5, jan./2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Simone Ritta dos. *Comunidades Quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira*. Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica RS; Porto Alegre, 2012.

SARMENTO, Daniel. A Garantia do Direito à Posse de remanescentes de quilombos antes da desapropriação. In: *Revista de Direito do Estado: RDE*. Rio de Janeiro, jul./2007.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução: Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

Construindo a educação por meio da extensão no Ensino Superior: breve explanar sobre o projeto *Vozes do Campo* sob o olhar do Serviço Social

Luciana de Souza Vargas¹

Introdução

Percorrendo de forma sucinta a educação superior presencial no município de São Lourenço do Sul-SLS no ano de 2010, com os impactos vivenciados na conjuntura política por meio da Reestruturação das Universidades Federais brasileiras, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG realizou a extensão dos chamados campus avançados, atingindo, no entanto, a localidade por meio da demanda municipal para investimento na política de educação superior. Esse processo buscou a implementação de cursos de graduação, sendo que o pioneiro foi o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, que trata das questões ambientais, sendo uma referência institucional de trabalho e também, pela região propiciar esse prospecto de atuação, sendo a cidade composta pela divisão da zona rural e urbana, contemplando comunidades quilombolas, de pescadores, de povos tradicionais e do campo.

Já no ano de 2014, dois novos cursos passam a ser implementados no campus, sendo Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo. É nesse último foco de consolidação que nasce o projeto *Vozes do Campo*, idealizado pela docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Dra. Jara Fontoura, que prontamente buscou interessados em construir a proposta de fortalecer a teia das relações sociais com a finalidade de trans-

¹ Assistente Social na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Campus São Lourenço do Sul.

formar a relação entre a política educacional com e para a sociedade civil, tudo isso em um município que não detinha as propostas do ensino, da pesquisa e a extensão de forma cotidiana, nascendo assim diferentes desafios e novas possibilidades e, além desses fatores inerentes a todas as propostas de trabalho, semeando inúmeras questões que repercutem na dimensão da história local e social.

Nesse cenário, também em 2014, a categoria do Serviço Social passa a fazer parte do quadro de recursos humanos do campus de SLS, e tão logo se iniciaram as atividades de trabalho e o reconhecimento das necessidades da educação superior nesse território, surge o convite para a participação no projeto Vozes do Campo, e com isso provoca o desejo de exercer o trabalho social – comunitário, que fomenta a construção e o amadurecimento contínuo para a qualidade do serviço prestado, trazendo muitos acréscimos para o ser profissional e assim contribuir na soma das ações idealizadas.

**Universidade Federal do Rio Grande – FURG:
Novas propostas de expansão da educação e o projeto
Vozes do Campo com o Serviço Social como
partícipe do processo de trabalho**

O organismo social abrange diversos aspectos que estão interligados, e no mundo do trabalho as diferentes categorias profissionais acrescentam suas especificidades em prol da construção social e histórica, e dentro da categoria do Serviço Social existem diferentes instrumentos que dão corpo às práticas profissionais, o que será explanado na presente escrita.

A proposta de interlocução entre o saber científico e o popular do Projeto Vozes do Campo emerge com o planejamento de unificar e acrescentar para o crescimento e o desenvolvimento social sob uma ótica diferenciada da educação superior, voltada para uma educação popular, emancipadora, incluyente e que promova com maior atenção a população do campo no cerne científico e social, acrescidos dos demais conhecimentos e formas de vida social, como o processo de urbanização.

Buscando um olhar mais completo sobre o que representa a atuação do Serviço Social em projetos institucionais, podem-se destacar diferentes segmentos que dão vida às ideias propostas com objetivos sociais. No projeto em voga, a particularidade de trabalho volta-se para o diálogo com as populações do campo, o que certamente dialoga com o universo urbano,

sendo esses eixos complementares e interdependentes nas mais variadas questões. Frente a tal premissa, no primeiro momento de construção da proposta, houve uma conexão entre diferentes atores, bem como orientados pela coordenação idealizadora do projeto que buscou incluir múltiplos olhares advindos da Universidade por meio do saber docente, dos técnicos administrativos em educação, proporcionando a integração discente e também de agentes da comunidade externa, a fim de contribuir para a soma do conhecimento nos mais distintos temas e debates com vistas a contemplar a socialização de informações que possam colaborar no cotidiano de vida, de trabalho e do desenvolvimento sociocomunitário.

É nesse contexto que se encontram as formas de atuação do Assistente Social, que requer, de acordo com Fávero, “pensar a prática profissional do assistente social em sintonia com a afirmação de um projeto de profissão que tem a democracia e a justiça social como base e como norte é uma tarefa de todos nós...” (2009, p. 435). Uma vez que a ciência social aplicada, categoria na qual o Serviço Social está inserido e que aborda inúmeras questões que perpassam o mundo das subjetividades, quando trata diretamente com a relação entre diferentes sujeitos, nas trocas abstratas das relações sócio-humanas que ganham corpo no universo concreto, sendo que a sistematização do trabalho que se estabelece na construção de processos reflexivos, da pesquisa, análise, intervenção e retomada do processo praticado, contribuindo assim para o amadurecimento histórico que se materializa por meio dessas ações práticas juntamente de tantas outras inerentes ao processo.

No entanto, é no seio dessas ações que se integra o trabalho do Serviço Social, estabelecido desde o processo de reconhecimento das temáticas a serem abordadas no projeto e que possam dar sentido ao trabalho realizado efetivando resultados construtivos, bem como na busca pela efetivação da proposta do Vozes do Campo, intermediando esse fazer por meio das relações entre os atores de colaboração e na busca de proporcionar a abertura da troca entre Universidade e Comunidade com foco na essência do projeto em disseminar e promover a troca do conhecimento.

Diante desse processo, a proposta se constitui em veicular através da comunicação radialista essa interlocução com um dimensionamento que atinge de diferentes formas a sociedade, quer seja junto aos ouvintes do programa Vozes do Campos ou pelos tantos contatos e elos que se criam para dar vida aos programas, tudo diretamente envolvido com o aprimora-

mento e a troca do trabalho. Tal atuação com propósito de extensão universitária e que atinge a sociedade com a participação ativa e constante da mesma traduz uma mudança extremamente significativa em um espaço sociocultural com muitos aspectos a serem trabalhados no conjunto sociedade-universidade como ação integradora, cidadã, participativa em busca de promover o amadurecimento político social.

Serviço Social no trabalho comunitário: a relação e o fortalecimento na busca de direitos sociais

O trabalho do Serviço Social nas comunidades veio se desenvolvendo como ação interligada com as necessidades sociais e humanas a partir da década de 1970, quando a profissão passa a atuar com uma nova roupagem, não mais fundamentada pelos princípios da “filantropização” e da caridade, mas pautada na metamorfose da identidade profissional, recriando o conceito estrutural ético-político da categoria, que passa a repensar e posteriormente a lutar pela promoção dos direitos sociais através do movimento de reconceituação da profissão, tendo como fundamentos a defesa intransigente dos direitos humanos, a ampliação e a consolidação da cidadania, da igualdade, equidade e justiça social, atuando com diversos grupos e movimentos da sociedade. Conforme observa a autora Iamamoto (1997), a profissão movimentase, recusando intervir cegamente nos ditames conservadores, seguindo os caminhos da reconceituação, acompanhando a história e o tempo.

Em suma, o Serviço Social deixa de ser um instrumento de distribuição de caridade privada das classes dominantes para transformar-se, prioritariamente, em uma das engrenagens de execução da política social do Estado e dos setores empresariais (IAMAMOTO, 1997, p. 31).

Esse foco de intervenção está pontuado nos objetivos, princípios e diretrizes que o Assistente Social preconiza em seu cotidiano profissional, como exposto na Lei de Regulamentação Profissional em seu artigo 4º inciso II, que prevê: “elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil” (Lei nº. 8.662/93). Nessa totalidade, a união entre o fazer profissional e o conceito diferenciado de educação com os povos tradicionais e do campo, fomentado pelos pressupostos do projeto em destaque, que nasce com a veia da Licenciatura em Educação do Cam-

po, é que se materializam tais diretrizes para a concretude de uma prática educativa diferenciada da gestão conservadora/excludente por ora ainda presente nas ações dentro dos diferentes espaços sociais.

Levando em consideração que a democracia social é produzida na relação entre Estado – governo e sociedade civil, composta por todos/as cidadãos/as, o Serviço Social buscando efetivar direitos sociais, atua diretamente no cerne dessas relações. No entanto sua ligação com a comunidade é parte constituinte dentre as práticas profissionais, por isso o fato de participar de um projeto que vise à interlocução e à troca entre a Universidade, sendo essa instituição que pratica a Política Pública na área da educação em conjunto com os segmentos sociais, para que se consolide em um instrumento de atuação com impactos de extrema importância e que deve estar sempre em aprofundamento e exercício no cotidiano da categoria.

Buscando essa prática social, que se caracteriza como aporte para vivenciar os direitos sociais, o que ocasiona um ímpeto social extremamente significativo na medida em que alguns fatores tomam vez nos espaços comuns aos sujeitos sociais, como a democratização do conhecimento, as trocas de saberes, a participação efetiva e o empoderamento das diversas camadas da sociedade à luz do acesso aos direitos em consonância com a responsabilização com os deveres de cidadania, uma vez que é preciso participar do planejamento, dos encaminhamentos, das decisões e da retomada dos processos para que se possa vivenciar uma sociedade que tenha preceitos de igualdade, justiça e equidade frente aos acessos às políticas públicas e sociais.

Porém esse processo de trabalho, quer seja do Assistente Social ou de qualquer outro ator que se envolva nessa busca, apresenta cotidianamente desafios que se mostram desde as mais simples questões que podem estar ligadas aos recursos materiais como também os humanos, podendo ser mais complexo do ponto de vista psicossocial. Logo é imprescindível que especialmente as forças produtivas humanas estejam dispostas ao enfrentamento e à superação das problemáticas que surgem, preservando o que realmente movimenta a questão “utópica” de trabalho que se desenvolve para o cuidado humano. Boff menciona sua sábia linha de pensamento:

No entanto, a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção. É a dimensão terra fazendo suas exigências à existência humana (BOFF, 1999, p. 82).

A Interlocação entre o ser social e a Política de Educação

Dentro da lógica proposta é que as mudanças por meio da inserção e conexão do saber popular com o acadêmico-científico revelam-se fortes aliados para o crescimento e o desenvolvimento social, sendo esse projeto um veículo de interlocação entre os diferentes saberes, que unidos somam para as trocas e o amadurecimento de diversos segmentos, bem como dos indivíduos e as intervenções sócio-humanas aplicadas na vivência em sociedade.

O ponto central do projeto Vozes do Campo está pautado na troca do conhecimento entre as populações rurais/urbana e o saber científico, integrando um conjunto de relações para subsidiar as mudanças societárias, atuando ativamente com as diretrizes da política de educação. A ligação existente entre as intervenções do projeto institucional com os parâmetros educacionais traz para a prática social o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em seu artigo 43 inciso VII, que estabelece: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Esse diâmetro revela o que a teoria direciona e na ação concreta pode ser gerado por meio de intervenções propositivas, participativas, democráticas e construtivas, proporcionando uma relação viva entre os princípios teóricos e a transformação social embasada nesses preceitos.

Para além da socialização do saber, a proposta de unificar universos que em dado tempo não eram próximos, como o saber acadêmico e o popular, reafirma a proposta de que a engrenagem social, para que possa funcionar de forma plena e eficaz, deve valorizar, cuidar e potencializar a integração dos diversos conhecimentos.

É nesse formato que o Vozes do Campo aciona a sua práxis, a partir do momento em que existe um espaço de vocalização entre todos os que de alguma forma se envolvem no projeto, quer sejam os agentes da base de trabalho da proposta, os que atuam de forma esporádica ou pontual. O que mensura a força desse processo é a soma de todo o empenho dos atores que cooperam para desenvolver os ideais traçados. O aprendizado vivenciado nesse processo traz frutos para todos os que semeiam, colhem e cultivam a proposta, elementos tão essenciais para que os objetivos idealizados se realizem.

A essencialidade da participação social na política de educação

Pensar a política educacional requer uma problematização de quais são os reais objetivos destinados para o conjunto da sociedade. O que se pretende (re)produzir nas relações sociais, enquanto ser individual e coletivo? Que impactos as ações de cada um e da coletividade causarão na história social? Os questionamentos são inúmeros, e as maiores dificuldades que podem ser encontradas nas relações sociais estão muitas vezes ligadas às questões humanas, as quais carregam um leque de fatores para serem analisados, compreendidos e trabalhados, rumando ao caminho das mudanças que se deseja alcançar. Logo é preciso criar espaços que propiciem vez e voz à comunidade, que deve ativamente participar da construção e das mudanças sociais, em especial por dizer respeito a um interesse que corresponde à vida social e coletiva.

As relações sociais estabelecem-se sob diferentes formatos, como nas trocas e diálogos entre os sujeitos através de momentos de integração, da valorização de cada saber, do aprofundamento de uma questão específica, pela participação efetiva entre os segmentos sociais na busca do amadurecimento social, aplicando conceitos básicos da convivência humana, advindas do respeito, da compreensão, de críticas construtivas e no trabalho que possa transformar a realidade com a finalidade de qualificar a vida humana, condição tão desejada pelo homem e que ainda não consegue de forma natural vivenciar essa busca com plenitude, deixando sua condição de consciência social ativa em segundo plano, o que indiscutivelmente vem ocasionando os tantos retrocessos societários que diariamente são postos à sociedade.

Porém, ainda que se encontrem tantas adversidades nas relações entre sujeitos, não se pode deixar de potencializar as inúmeras conquistas civilizatórias; enfocando no contexto do Vozes do Campo, é possível constatar nas conversas, na análise e no desenrolar do projeto o benefício comunitário que vem sendo propiciado no município de São Lourenço do Sul, que há cinco anos não tinha a oportunidade de uma Universidade atuante na política educacional superior de forma sistemática e local, com atuação voltada ao universo ambiental, rural e urbano, sendo que hoje esse investimento já revela o quão significativo é para o amadurecimento social e os resultados que se consolidam no decorrer do tempo com o conhecimento que por meio da educação pode transformar a realidade social.

Com esse viés é que a proposta criada pelo projeto reforça toda a história de lutas sociais, fortalecendo o envolvimento humano diante daquilo que faz parte da trajetória de vida nos grupos sociais, envolvendo diversos olhares que somam no conteúdo proposto e viabilizam a inserção, a participação, a colaboração e o trabalho em prol da cidadania e da busca por espaços de vivência mais humanizados e interligados com as maiores riquezas e recursos como a natureza e a consciência da humanidade.

Vivenciar esse projeto em um espaço institucional ainda em construção, muito embora a Universidade já atue há 45 anos no espaço-sede, em um município com outra realidade e suas peculiaridades, transpõe uma riqueza de questões sociais a serem trabalhadas com muito potencial de movimento e mutação, em favorecimento da igualdade de oportunidades e de uma nação que promova o suprimento das necessidades humanas em todo o seu contexto multicultural, social e histórico, estando o Vozes do Campo com o compromisso e a responsabilidade de proporcionar nesse processo o que as gerações posteriores poderão colher, lapidar e tratar de demandas que ainda sequer puderam ser exploradas pelo entendimento, sentimento e ação humana.

Esse é o caminhar inicial de uma proposta que poderá ser peça fundamental para que em um futuro breve a sociedade local se identifique com novos olhares sobre a relação social, onde cada indivíduo possa ser reconhecido, ter sua participação produtiva e contribua para que a coletividade desfrute de um sistema mais digno de vivência comum a todos nos diferentes espaços.

Referências

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FÁVERO, Eunice Terezinha. Serviço Social, direitos e prática profissional. *Serviço Social & Sociedade*, v. 99, p. 434-443, 2009.

IAMAMOTO, Marilda V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. Ensaios críticos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93. 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Vivenciando e aprendendo com a FURG: experiências e reflexões de discentes voluntárias no Projeto Vozes do Campo

Jéssica Fischer Verly de Moraes¹

Janaina Maria Ferreira Soares²

Introdução

As universidades foram criadas no Brasil para atender às necessidades do país e distribuídas pelo território nacional sempre associadas ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político, representando-se como um *locus* para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de cidadãos (NUNES & SILVA, 2011).

Logo compreende-se que a universidade possui papel relevante na construção e transformação da sociedade, produzindo e disseminando conhecimento, formando profissionais qualificados e cidadãos ativos. Além disso, através de suas ações de ensino-pesquisa-extensão, pode atuar nas diversas problemáticas que envolvem a estrutura social de determinado local, cidade, país, contribuindo para a luta por melhor condição de vida a todos os sujeitos.

Também nesse contexto de atuação social, o trabalho voluntário constitui uma oportunidade real de intervenção e de participação ativa numa comunidade, bem como representa uma oportunidade de trabalhar em equipe, de trocar experiências, de fortalecer-se, de desenvolver um melhor relacionamento consigo e com os outros, de contribuir para a construção de

¹ Voluntária no Projeto “Vozes do Campo” e mestranda em Gerenciamento Costeiro – Instituto de Oceanografia (IO). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: jeehfischer@hotmail.com.

² Voluntária no Projeto “Vozes do Campo” e mestranda em Gerenciamento Costeiro – Instituto de Oceanografia (IO). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: janam.ferreira@yahoo.com.br.

uma sociedade mais justa, de envolver-se na solução de problemas com criatividade e liderança (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

Assim, considerando a relevância da universidade enquanto espaço formador dos sujeitos e sua influência na construção da sociedade, bem como a representação significativa da ação voluntária nesse mesmo contexto de formação e resgate da cidadania, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da universidade e do voluntariado na formação de sujeitos sociais. Essa discussão ocorrerá em torno de relatos e reflexões acerca da atuação de estudantes em um projeto de extensão enquanto voluntárias do mesmo, apresentando-se assim o universo de possibilidades que se abre através do envolvimento num projeto acadêmico.

Além disso, busca-se estimular a reflexão e a contribuição de estudantes junto a projetos de extensão universitária, tanto como voluntário quanto como bolsista ou contratado. Uma vez que Flor (2003) comprova em seu estudo que as atividades realizadas fora do ambiente escolar contribuem de forma diferenciada no processo formativo do universitário, pois se caracterizam como formas de aprendizagem e possibilitam desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Portanto o intuito é propiciar que os leitores compreendam a relevância do envolvimento nesse universo acadêmico e de solidariedade, possibilitando através dessa atuação a integração com a comunidade e o exercício da cidadania.

Universidade e extensão: oportunidade de aprendizados e crescimento aos discentes

A universidade é um espaço que possibilita a agregação de inúmeros saberes heterogêneos, bem como, se trata da base para a formação dos estudantes para uma carreira profissional e também para estender os limites do conhecimento, intensificar a criatividade e moldar a identidade de uma nação (FERNANDES et al., 2012).

Ao procurar o significado da palavra estudante, encontramos a seguinte definição: *1 – Que estuda. 2 – Pessoa que frequenta qualquer estabelecimento de ensino.*

Mas, além de estudar e/ou frequentar uma instituição de ensino, enquanto estudantes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, nossa ligação com essa instituição se dá através de sentimentos como pertenci-

mento; responsabilidade; identificação; de anseios por contribuir na luta pela consolidação do ensino e da universidade, uma vez que essa representa um universo de possibilidades para diversos cidadãos de acessar um ensino de qualidade, alcançar uma formação profissional, assim como uma sadia qualidade de vida.

Conforme Capelette & Mazzei (2008, p. 14),

A Instituição de Ensino Superior, principalmente a pública, além da sua missão de formar profissionais nas diversas áreas de conhecimento, tem a obrigação de contribuir para a formação de opiniões, de agregar, de levar a informação àqueles que não têm acesso a ela [...].

Por meio dessa atuação na formação de profissionais qualificados, agregação de conhecimentos, disseminação de informações, etc., a universidade representa um divisor de águas na vida de muitos discentes. Através dela, nós cidadãos encontramos oportunidades de construir nossos princípios enquanto sujeitos sociais e morais, constituindo valores e conhecimentos, bem como os repensando.

A educação superior tem, entre outras perspectivas, como finalidade: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; o incentivo à pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com essa uma relação de reciprocidade; bem como promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

As universidades brasileiras assumem a extensão como estratégia de formação de profissionais cidadãos por considerar que é imprescindível a efetiva interação do estudante com a sociedade, tanto para se situar historicamente como identificar-se culturalmente e/ou referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar (BRASIL, 2000). A Política Nacional de Extensão Universitária estabelece o “Impacto na Formação do Estudante” como uma de suas diretrizes, observando que:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ense-

jam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira (FORPROEX, 2012, p. 19).

Conforme Capelette & Mazzei (2008), a extensão é uma das formas mais viáveis de fazer chegar à população o resultado do trabalho, do estudo e da pesquisa acadêmica e, além disso, representa uma rica troca de experiências, conhecimentos e informações com a população muitas vezes sem acesso ao ensino. Além disso, os autores (CAPELETTE & MAZZEI, 2008) ressaltam que os projetos de extensão têm sido uma das formas encontradas para chegar a qualquer camada social numa troca de informações e conhecimentos que engrandecem não só as pessoas da comunidade em geral, mas principalmente a massa crítica formada dentro da universidade, que passa a atuar de forma mais condizente com a realidade.

Assim, compreende-se que a formação de profissionais e cidadãos, baseada em relações e trocas com a comunidade em geral, além de ampliar conhecimentos, permite o vivenciar da cidadania desses sujeitos, visto que por meio dessa atuação os estudantes aproximam-se da realidade da comunidade e instituição de ensino, podem contribuir com questões socioambientais, bem como melhor compreender a sociedade em que se inserem e sua função enquanto sujeitos sociais.

Logo destaca-se a relevância da implementação de projetos de pesquisa, ensino e extensão por parte das universidades, sendo que esses elos de atuação das instituições permitem que estudantes se insiram de forma mais efetiva nas realidades sociais que os permeiam, bem como salienta-se a importância da participação por parte dos discentes nessas ações das universidades, de forma que consolidem e efetivem as iniciativas das instituições e as transformações que essas propiciam.

Trajatória universitária e o envolvimento com o Projeto “Vozes do Campo”

Frente às discussões e ao reconhecimento da importância das instituições de ensino enquanto formadoras e transformadoras da sociedade, sentimos a necessidade de exemplificar o potencial de transformação através de nossas experiências enquanto discentes. Assim, vale salientar que nossa trajetória acadêmica tem início com a graduação em Tecnologia em

Gestão Ambiental no Campus São Lourenço do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande.

A inserção no universo acadêmico nos fez compreender a grandiosidade e a diversidade da sociedade em que habitamos, bem como nos representou uma caminhada de grandes descobertas e aprendizagens, tanto como profissionais quanto como cidadãs.

Ingressamos na universidade num momento de concepção do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, bem como no princípio da implementação do Campus de São Lourenço do Sul, integrando a segunda turma de formandos do curso. O ingresso nesse momento define nossos anseios por contribuir na consolidação desse campus, pois, além de reconhecermos a importância desse universo em nossas vidas, desejamos que mais sujeitos tenham acesso a esse e oportunidades de melhoria da qualidade de vida.

Portanto, através da graduação se estabeleceu uma relação de comprometimento para com a instituição, configurando-se em nós o pertencimento, a responsabilidade e o envolvimento com as atividades relacionadas à mesma, muito além do envolvimento em atividades e disciplinas obrigatórias.

Durante a graduação, através do quadro de disciplinas e de um projeto de pesquisa³, tivemos contato com questões de cunho socioambiental, conhecendo as lutas e a realidade de movimentos sociais, debates em torno da justiça ambiental, entre outros assuntos. Essas experiências nos instigaram por contribuir na luta de grupos sociais muitas vezes invisíveis e às margens da sociedade, bem como colaborar com a transformação da sociedade através do trabalho com a educação crítica.

Em busca de qualificação profissional e aspirando manter o envolvimento com ações que visem contribuir com questões socioambientais, bem como prosseguir a relação de comprometimento com a universidade, demos continuidade em nossa caminhada acadêmica na área ambiental cursando o Mestrado em Gerenciamento Costeiro.

³ O projeto de pesquisa em que atuamos é intitulado “Análise das Cadeias Produtivas do Pescado oriundo da pesca artesanal e/ou aquicultura familiar no Estado do Rio Grande do Sul, RS”, coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Tatiana Walter e Prof.^a Dr.^a Lúcia Anello, resultante de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a Secretaria de Desenvolvimento Rural e Cooperativismo do estado. Tal projeto teve como objetivo analisar a cadeia produtiva da pesca artesanal e aquicultura familiar no estado do Rio Grande do Sul, buscando identificar os entraves, potencialidades e perspectivas, com vistas a uma interlocução mais qualificada entre políticas públicas e a realidade do setor no estado.

Nosso envolvimento e história junto ao Projeto “Vozes do Campo” tem seu início por meio da pós-graduação, visto que, através de uma atividade de uma das disciplinas do curso, participamos como ouvinte do VI EDEA, um evento de Educação Ambiental que ocorreu na universidade (FURG/Campus Carreiros – Rio Grande).

Nesse evento, além de diversas falas de diferentes palestrantes, pudemos assistir durante a manhã à palestra da Prof^{fa} Dr^a Jara Lourenço da Fontoura, em que essa relatou suas experiências enquanto docente, atuando em variados projetos de extensão, bem como sua luta em prol de uma comunidade em situação de extrema vulnerabilidade social⁴, e consequentemente a transformação que esse projeto possibilitou.

E nesse contexto apresentou a todos ali presentes o que seria o seu próximo sonho: o Projeto “Vozes do Campo”. E ao nos expor os objetivos desse projeto, compreendemos que estávamos no lugar certo e na hora certa, e ali vimos o “Vozes do Campo” como nosso sonho.

Sonho X Realidade: o Projeto “Vozes do Campo” em ação

O Projeto “Vozes do Campo” trata-se de uma ação de extensão que tem como intuito a produção e a troca de conhecimentos entre o saber universitário e o saber dos povos do campo através de um programa semanal de rádio, na Rádio Litoral Sul 104.3 FM. Os povos do campo são entendidos na dimensão teórica como: famílias e comunidades de camponeses; pequenos agricultores; grupos atingidos por barragens; ribeirinhos; quilombolas; pescadores; educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo e as diversas formas de organização desses grupos (associações, cooperativas, ONGs).

Nesse contexto, o projeto prioriza a formação de debates construtivos de temas de relevante interesse social, contendo apresentação de informações socioambientais e pedagógicas através da realização de entrevistas com os diversos sujeitos do campo.

O projeto é implementado por professores, alunos e técnicos do Campus São Lourenço do Sul – FURG e faz uso de um programa de rádio,

⁴ A referida comunidade constituía-se por catadores de papelão, pescadores e sem teto e localizava-se às margens do Canal São Gonçalo/Pelotas.

justamente por ser esse o meio de comunicação mais utilizado pela população rural de São Lourenço do Sul, buscando assim viabilizar o entrelaçamento do saber universitário acadêmico com o saber popular e possibilitando a escuta dos sujeitos do campo.

Integrando a equipe do projeto, enquanto voluntárias, nossa atuação ocorre basicamente através: da organização dos programas que irão ao ar, estabelecendo junto à coordenação os temas relevantes a serem tratados durante cada programa; realizando entrevistas junto aos sujeitos de direito do campo, que serão veiculadas no programa; organizando a edição dos programas junto ao técnico responsável⁵; produção de material jornalístico sobre o programa Projeto “Vozes do Campo”, a ser veiculado no jornal local, entre outras tarefas.

Nossa contribuição com o Projeto “Vozes do Campo” dá-se de forma intensa e efetiva; pensamos em cada detalhe, desde o cronograma até a música para o fechamento do programa. Quando nos dedicamos à definição de quais os temas que se seguirão durante o mês, procuramos trazer temas que possibilitem que os povos do campo, comunidade lourenciana e comunidade acadêmica sejam ouvidos, colocando em evidência suas lutas, conflitos sociais e individuais, experiências e aprendizagens.

Nesses dez meses foram produzidos programas cujos temas se preocuparam em estar relacionados com as questões sociais, culturais e ambientais evidenciadas durante o período. Os principais temas abordados foram: Educação do Campo; Pesca Artesanal; Movimento Negro; Movimentos Sociais; Agricultura Ecológica; luta das mulheres por seus direitos; respeito à cultura e aos valores dos povos do campo; luta pela terra; além de muitos outros que foram ao encontro dos objetivos do projeto. Por fim, temos o cuidado de escolher a música em concordância com o tema abordado durante as entrevistas ou que tenha uma importância significativa para o entrevistado.

E é nesse contexto que o Projeto “Vozes do Campo” pode contribuir muito no processo de resgate da cidadania desses atores. Desse modo, esse programa que está no ar desde setembro de 2014 se constitui e se concretiza

⁵ Num primeiro momento, a edição dos programas foi realizada junto ao profissional disponibilizado pela emissora da Rádio Litoral Sul 104.3 FM. Nos últimos seis meses, a edição foi realizada pelo profissional Rangel Blank, sem vínculo com a universidade e/ou com a emissora de rádio e de forma voluntária.

como um espaço de luta e difusão de ideias e resgate cultural que tenham um comprometimento com a transformação da sociedade. A ideia de colocar no ar o programa “Vozes do Campo” surgiu desses princípios e da visão social e emancipadora que o mesmo possui, quando os professores Mauro Dillmann, Berenice Vaniel e Jara Fontoura se reuniram e idealizaram tal projeto.

No decorrer de um ano, em quase cinquenta programas, entre as mais diversas entrevistas que fizemos, aprendemos e nos emocionamos com cada um daqueles com quem conversamos. Usamos como exemplo um programa vinculado ao mês de dezembro de 2014 sobre agricultura ecológica, em que uma das falas do entrevistado nos chamou a atenção:

Quando eu comecei a trabalhar com meu pai, eu enxergava uma árvore e a primeira coisa que eu gostava de fazer era cortar ela com facão e picá-la toda. Hoje meu modo de pensar, por exemplo, de olhar uma árvore mudou, hoje eu enxergo ela viva, que nem um ser, uma pessoa, eu enxergo ela ali ela tá fazendo parte de um sistema que sem esse sistema eu não consigo montar minha propriedade, ela é um sistema vivo, e ela faz parte da minha propriedade. (Entrevistado)

Mostra-nos que, diante da questão ambiental, devemos sentir-nos parte integrante do meio, vivendo em equilíbrio e respeito com o mesmo. Podemos ser sujeitos de nossa própria história, mas para isso são necessárias a prática e a construção da cidadania, assumindo uma postura, em que possamos atuar de forma participativa e comprometida com a defesa do ambiente natural e do meio social, bem como, e fundamentalmente, com a relação do homem com a natureza.

Nesse contexto, Leff (2001) destaca que a universidade desempenha um papel fundamental no processo de transformação de conhecimento e de mudanças sociais, bem como salienta que:

O saber ambientalista não se forma nem se esgota nos laboratórios e nas aulas universitárias. É um saber que se constitui na aplicação das ciências aos problemas ambientais, num diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares (LEFF, 2001, p. 220-221).

Da mesma maneira, Freire (1997) afirma que constatar a realidade nos torna capazes de intervir nela, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Conforme Leff (2001, p. 221):

As universidades devem abrir-se a um processo de pesquisa em conjunto com as comunidades e populações nas quais existem os problemas ambientais, captando os problemas a partir das bases e devolvendo a elas o saber

elaborado para a sua aplicação em programas e projetos de gestão ambiental. As universidades devem incorporar temas como o resgate do saber autóctones e populares, o amálgama de práticas tradicionais com conhecimentos tecnológicos modernos, assim com a transmissão do saber ambiental por parte das comunidades, para potencializar suas forças produtivas e a capacidade de autogerir seus processos de desenvolvimento.

Verifica-se assim que o Projeto “Vozes do Campo”, enquanto ação de extensão universitária, incorpora os processos descritos pelo autor (LEFF, 2001), evidenciando assim a importância desse projeto de extensão na (trans) formação da sociedade.

As gravações do Programa “Vozes do Campo” são realizadas em média uma vez por semana depois dessa etapa partimos assim para a edição, que é passo a passo acompanhada por nós. Esses momentos acabam se caracterizando como um importante espaço de aprendizagem e lazer, onde temos a oportunidade de apreender com nossos erros e assim nos aperfeiçoar para a gravação da próxima entrevista. A cada uma das edições, adquirimos a percepção de que devemos utilizar uma linguagem simples, que seja facilmente entendida pelos ouvintes, mas que ao mesmo tempo seja rica em conteúdo e informações.

Muitos são os benefícios que esse projeto nos proporcionou. A melhora da autoestima, melhor desenvoltura em nossas falas e maior argumentação diante dos temas abordados. Tudo isso tem sido percebido por nós, “Locutoras”, que no início do projeto possuíamos dificuldades para articular algumas falas e atualmente nos colocamos com facilidade à frente das entrevistas e gravações. E essa experiência em nossas vidas, relatada neste artigo, vem se consolidando como um momento de aprendizagem constante, da mesma maneira que corrobora para nossa caminhada como educadoras ambientais, bem como amplia nossa percepção de cidadania.

O projeto envolveu também a criação de um site⁶ com o intuito de divulgar as ações realizadas no âmbito do projeto e da universidade em geral, bem como disponibilizar os programas que foram ao ar, estabelecendo assim mais um meio de interligação com a comunidade em geral. O site foi operacionalizado por uma docente⁷, integrante do projeto. Nessa etapa,

⁶ O site do Projeto “Vozes do Campo” pode ser acessado pelo seguinte endereço: <http://www.vozesdocampo.furg.br/>.

⁷ A Dr.^a Prof.^a Raquel Nicolette foi responsável pela criação e operacionalização do site do Projeto “Vozes do Campo”.

contribuímos para a implementação do site através da passagem dos dados a serem publicados no mesmo, permitindo que a comunidade se mantenha informada e atualizada sobre o funcionamento do projeto.

Outra forma de interação com a comunidade consiste na publicação de notícias sobre o andamento do projeto no jornal local de São Lourenço do Sul. Assim auxiliamos através da elaboração das notícias que deverão ser veiculadas. Por fim, verifica-se que através desse projeto, além de nos redescobrimos enquanto sujeitos sociais, descobrimos em nós capacidade de atuação em uma ampla gama de atividades e novas vocações.

Voluntariado no Projeto “Vozes do Campo”: identidade, aprendizagens e cidadania

O Projeto “Vozes do Campo” entrou em nossas vidas como um sonho e formalizou-se através da decisão do voluntariado. Ao observarmos os objetivos do projeto, que entre outros são: viabilizar, através da mídia radialista, o debate socioeducativo e histórico-ambiental das questões do campo junto à comunidade; possibilitar o diálogo transformador e construtor entre o ensino acadêmico e o conhecimento popular; integrar a comunidade com a universidade; viabilizar o reconhecimento da unidade e indissociabilidade entre o povo urbano e do campo; possibilitar troca de informações educativas (ambientais e pedagógicas) com os educadores do campo e descobrir que tal projeto seria implementado através do Campus São Lourenço do Sul da FURG; enxergamos a possibilidade de atuação nesse projeto que integra comunidade e universidade e permite que sujeitos sociais às margens da sociedade sejam ouvidos e valorizados.

Portanto, ansiando envolvimento com questões que vão além de modelos estabelecidos pela sociedade, bem como no contexto do ambiente universitário, que vão além das salas e conteúdos de aula, durante um evento realizado na FURG conhecemos o Projeto “Vozes do Campo” e nos identificamos com seus objetivos, e ao nos voluntariarmos, inicia uma história de comprometimento, doação e novas descobertas.

Novas descobertas que permeiam uma ligação com uma nova área do conhecimento: a “Educação”. E nesse momento, num resgate de cidadania, passamos a rever nosso lugar no mundo, nossa interferência na sociedade e a nos enxergar enquanto aprendizes constantes, bem como nos instiga a almejar novas conquistas e nos constituir como educadoras ambien-

tais. Além disso, ao trabalharmos com os povos do campo reencontrávamo-nos com nossas raízes⁸.

Mas por que se voluntariar? O que significa ser voluntário?

Ao procurarmos o conceito da palavra voluntário, conforme Neves (2006, p. 12), temos:

Etimologicamente, a palavra voluntário origina-se da mesma raiz de “vontade”; assume-se o exercício do voluntariado como a manifestação de uma vontade individual de realizar uma ação.

O termo voluntário vem do latim *voluntariu*, que de acordo com os conhecidos dicionários da língua portuguesa é a pessoa que se compromete a cumprir determinada tarefa ou função sem ser obrigada e sem obtenção de qualquer benefício material em troca.

De acordo com Oliveira (2012, p. 02):

O trabalho voluntário é caracterizado como uma atividade não remunerada, em que o indivíduo dedica seu tempo, trabalho e talento a projetos de cunho cívico, cultural, educacional, científico, recreativo ou de assistência social [8]. Sendo assim, o voluntário é um agente de transformação que atua em benefício da comunidade.

E por que se voluntariar em um projeto de extensão universitária?

Souza et al. (2003) afirmam que não há um único motivo para o exercício de trabalho voluntário, visto que o foco da ação pode ser tanto o outro como si mesmo. E em concordância com a afirmação dos autores (SOUZA et al., 2003), ressaltamos que vários são os motivos para nos voluntariarmos nesse projeto de extensão universitária. Motivos esses que envolvem: a identificação com os objetivos do projeto; a luta pela consolidação do campus⁹ onde é desenvolvido o projeto; as satisfações pessoais; a busca por crescimento pessoal e profissional; e tantos outros.

O fato é que, identificando-nos com ações e objetivos da extensão universitária, bem como com o Projeto “Vozes do Campo” é que deseja-

⁸ Referimo-nos a “nossas raízes” pelo fato de que a autora Jéssica Fischer é filha de agricultora, residindo e estudando no campo durante o ensino básico, concluindo seus estudos na zona urbana, assim como a autora Janaina Soares é de origem negra e também possui ligação com familiares agricultores. Ambas cresceram no campo e estabelecem essas relações desde crianças, identificando-se desde então com a luta por melhores condições de vida para esses povos.

⁹ O Campus ao qual nos referimos é o Campus São Lourenço do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande, no qual as discentes cursaram a graduação e atualmente continuam desenvolvendo suas atividades no espaço do campus. Assim como trata-se do Campus, em que está lotado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, seus docentes e onde é desenvolvido o Projeto “Vozes do Campo”.

mos atuar enquanto discentes e cidadãos. No que vai além das salas de aula e além dos requisitos que se deve cumprir para uma profissionalização ou adquirir um título. Estar dentro da universidade nos faz desejar contribuir com a consolidação da mesma, mas, muito além de produções científicas e qualificação profissional, desejamos exercer através da universidade nossa cidadania e, enquanto portadoras de deveres junto à sociedade, contribuir com suas transformações e a integração entre os povos e saberes.

E além de objetivos que convergem, esse processo todo de voluntariado faz sentir-nos muito bem, supre o anseio por fazer algo mais concreto pelos sujeitos do campo e nos permite compreender a importância do nosso trabalho e atuação, o que vai além de experiências profissionais ou complementação de currículo, e atuamos e vivenciamos a busca pela valorização do “ser” e não do “ter”. Mesmo com esse intuito e tratando-se de trabalho voluntário, as aprendizagens são enormes, a ação é gratificante, e talvez mais significativa do que algo que se faz por obrigatoriedade, por salário ou por currículo; trata-se de algo feito por convicção, por princípios, por necessidade de existência humana, por consciência social.

Nas universidades, percebe-se que são poucos os acadêmicos que conseguem vivenciar a importância do trabalho voluntário e dos projetos de extensão para a sua formação profissional e pessoal. Infelizmente, a maioria desses acadêmicos possui a ideia de que precisam ser remunerados, através de bolsas, para que desenvolvam qualquer atividade acadêmica. E nesse contexto, não percebem que com ou sem remuneração a recompensa é o aproveitamento das lições apreendidas fora da sala de aula e que vão além da formação profissional, lições essas possibilitadas através de projetos de extensão, com vivências e aprendizagens significativas.

Uma vez que, como destaca Martins (2008), pela extensão a comunidade acadêmica tem a possibilidade de, na sociedade, elaborar e vivenciar a práxis do conhecimento adquirido, promovendo uma postura que vai além da formação profissional do estudante, propiciando-lhe uma visão mais ampla de conhecimento a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes comunidades e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social.

No que tange ao trabalho voluntário, salientamos a abordagem de Nunes (2008), que o considera importante para o desenvolvimento de competências, por ser visto como uma experiência de vida, em sua essência, e por possibilitar que o indivíduo participe de forma ativa e responsável na

sociedade com autonomia e criatividade, aplicando e adquirindo conhecimentos e habilidades.

Por fim, ressaltamos que tanto a ação voluntária como os projetos de extensão são uma oportunidade de mudança de conceitos e de perceber o mundo, o país, a cidade, enfim a comunidade em que vivemos de outra maneira. Destacamos ainda que o trabalho voluntário possibilita inúmeras experiências através de uma escolha própria e não por imposição de um sistema. E assim é que se inicia a transformação do indivíduo e da sociedade, rompendo com os modelos arcaicos e engessados e instigando dessa forma a participação ativa dos cidadãos na realidade social em que estão inseridos, reconhecendo suas funções e capacidade de ação e intervenção no mundo.

Considerações finais

O envolvimento com o Projeto “Vozes do Campo” possibilitou-nos aprendizagens que extrapolam a formação profissional. Muito além de uma atividade extracurricular, de práticas quanto à organicidade de um projeto de extensão, de um programa de rádio ou do exercício de comunicação com as pessoas, o voluntariado no projeto possibilitou-nos um crescimento pessoal e aprendizagem significativas através da convivência com a comunidade, com a realidade, com o mundo fora da academia.

A cada entrevista realizada, a cada sujeito do campo escutado, nós nos enxergávamos enquanto seres humanos, aprendizes e sujeitos sociais e históricos. Logo, além de trocas de saberes universitários e populares, nesses instantes as aprendizagens ocorrem tanto no âmbito da formação profissional como na formação do caráter individual e da cidadania. Possibilitando-nos situar e desenvolver a nossa função cidadã na sociedade, constituindo essa cidadania através das experiências com o outro. E nos colocando enquanto o “outro” aprender a ver o mundo de outras formas e perspectivas, re-significando nossos próprios valores, conhecimentos e função social.

E assim todas essas experiências nos proporcionam um mundo de possibilidades de ação, demonstram que, além de realizarmos nosso trabalho dentro da gestão ambiental, podemos atuar nos mais diversos campos. Tendo o voluntariado no Projeto “Vozes do Campo” nos possibilitado compreender-nos enquanto aprendizes e educadoras ambientais, redescobrimdo-nos e reafirmando-nos enquanto sujeitos que acreditam na transforma-

ção da sociedade através da contribuição nas lutas dos povos do campo, bem como demais questões socioambientais, visando sempre uma sociedade mais justa e equitativa.

Convergindo com nossas reflexões, ressaltamos Leff (2001, p. 221), compreendendo que:

A formação ambiental implica assumir com paixão e compromisso a criação de novos saberes e recuperar a função crítica e prospectiva e propositiva do conhecimento; gerar um saber eficaz e inventar utopias capazes de levar os processos de mudança histórica a ideias de igualdade, justiça e democracia; criar novos conhecimentos, métodos e técnicas para construir uma nova racionalidade social, na qual os valores culturais e os potenciais da natureza, desdenhados pelo empenho produtivista da modernidade, orientem o renascimento da humanidade no novo milênio.

Por fim, diante da trajetória aqui apresentada, chegamos à conclusão de que a universidade, além da formação acadêmica, deve também proporcionar um processo de formação pautado na busca pela cidadania, ética e justiça social, pois dessa maneira teremos a percepção de que somos protagonistas de nossa própria história, de que somos parte integral e integradora do meio em que vivemos. Além do fato de que articular e planejar ações entre a academia e a comunidade local através de projetos de extensão é a melhor maneira de relacionar, aprender, refletir e interagir o saber popular com o acadêmico.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92>.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Edição Atualizada. 2000 / 2001. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC.

CAPELETTE, M. C. F.; MAZZEI, B. B. A universidade contribuindo na formação do cidadão através da extensão universitária: o caso específico do projeto “música, poesia e cidadania”. *Revista Travessias*, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://e-vesta.unioeste.br/index.php/travessias/issue/archive>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CENTRO PAULA SOUZA. *Voluntariado Educacional: um dos caminhos para cidadania*. São Paulo. 2009. 38p.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunida-

des circunvizinhas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 169-194, dez. 2012.

FLOR, C. A. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação do universitário*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FORPROEX – *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Manaus-AM. Maio de 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTINS, E. F. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 2, p. 201-209, 2008.

NEVES, N. D. O. *O trabalho social voluntário: uma possibilidade para a formação profissional na universidade*. Criciúma, 2006.

NUNES, S. C. O discurso e a prática da formação baseada em competências. *Anais XXXII EnANPAD*, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, A. L. P.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*. Ano IV, n. 7, Barbacena, jul./dez. 2011. p. 119-133.

OLIVEIRA, L. D. S. *A importância do trabalho voluntário no desenvolvimento de competências do estudante*, 2012.

SOUZA, C. B.; BACALHAU, M. R. N.; MOURA, M. J.; VOLPI, J. H.; MARQUES, S.; RODRIGUES, M. R. G. Aspectos da motivação para o trabalho voluntário com doentes oncológicos: um estudo colaborativo entre Brasil e Portugal. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2003, 4 (2), p. 267-276.

Vozes do Campo que educam: um projeto de entrevistas com sujeitos do campo e suas possibilidades educativas

*Jara Lourenço da Fontoura*¹

*Mauro Dillmann*²

*Graziela Rinaldi da Rosa*³

*Berenice Vahl Vaniet*⁴

Este texto parte de experiências de trabalho coletivo em um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Campus São Lourenço do Sul/RS, intitulado *Vozes do Campo*, e busca relacionar as práticas de entrevistas e audição de alguns dos sujeitos do campo, entrevistados em um programa de rádio semanal, destacando alguns trechos desses depoimentos, de modo a perceber seu potencial educativo e algumas possibilidades de problematizações para a Educação do Campo.

Inicialmente, buscamos apresentar um breve histórico sobre o campo no Brasil, destacando as mudanças e continuidades ao longo do tempo, das representações e dos imaginários relativos à vida no campo, acompanhados de sua (des)valorização. Busca-se, inicialmente, problematizar as discussões atuais sobre o significado do campo e, na sequência, da Educação

¹ Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Professora Adjunta do Instituto de Educação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Coordenadora do Projeto “Vozes do Campo”.

² Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, RS. Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, RS. Professora Licenciada em Filosofia e Geografia. Especialista em Metodologia do Ensino. Professora Adjunta do Instituto de Educação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Integrante do Movimento Feminista. Promotora Legal Popular.

⁴ Doutora em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. Professora Adjunta do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS.

do Campo e do papel da Escola do Campo a partir das reflexões já realizadas por diversos pesquisadores/as dedicados/as ao estudo dessa temática. Essa contextualização inicial apresenta-se como importante para situarmos a implementação do projeto *Vozes do Campo* no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2014, que originou, como efeito, várias entrevistas, algumas das quais analisamos neste artigo. Portanto, em seguida, passamos a apresentar o significado da escuta e valorização dessas vozes dos sujeitos do campo para, depois, analisar alguns trechos dessas entrevistas, privilegiando as vozes de mulheres – historicamente as mais silenciadas –, que representam pescadoras/es, agricultoras/es e quilombolas. Por fim, como sistematização das ideias apresentadas ao longo do texto e da nossa intenção de dar voz aos sujeitos do campo, nas considerações finais apresentamos uma breve reflexão sobre o significado dessas “vozes do campo” no seu sentido educativo, procurando evidenciar porque tais vozes são educativas e precisam ser problematizadas.

Breve histórico do campo no Brasil

No Brasil, historicamente a cultura do campo, os saberes dos sujeitos do campo e o próprio campo foram continuamente desvalorizados, desmerecidos e desqualificados. Sujeitos que deixaram de sonhar, de acreditar em um mundo melhor, mas que na contradição entre a ausência de sonhos e a presença de suas lutas criam espaços de resistência que fortalecem suas culturas.

O pensamento social brasileiro, ainda no início do século XX, marcado politicamente pelo coronelismo, cristalizava a imagem do homem do campo pobre, ignorante, desprovido de educação, de conhecimento, notadamente expresso na imagem do personagem *Jeca Tatu*, criado pelo escritor Monteiro Lobato na década de 1910. A desvalorização e o desmerecimento da cultura do sujeito do campo estava expressa, então, na literatura, e essa seria um dos elementos artísticos da sociedade brasileira a perpetuar, no imaginário social, a vida no espaço rural como desprovida de elementos culturais significativos.

Se recuarmos um pouco mais no tempo, especialmente ao século XIX, quando o país ainda estava sob regime escravista, atentamos ao fato de que quem trabalhava na terra eram, de fato, escravos negros e imigrantes europeus pobres. A desqualificação das habilidades manuais e de todas aquelas

que exigiam esforço físico, herdadas dos valores portugueses do período colonial, aplicava-se ao exercício de trabalho no campo. No Rio Grande do Sul do século XVIII, homens que viviam pelos campos, sem trabalho fixo, mas apenas eventualmente a aprisionar, matar e comercializar couro de gado xucro, eram chamados de *vagos*, viviam vagueando de estância em estância.

Pescar, roçar, capinar, lavrar a terra eram funções desprezadas pela elite branca, detentora de grande parte do espaço rural brasileiro, principalmente a partir de *Lei de Terras* de 1850, que determinou a propriedade privada das terras devolutas a partir da compra. Pobres, indígenas e sujeitos escravizados não tiveram garantias de acesso e nenhuma oportunidade de compra. A esses restavam o trabalho braçal e o estigma da incapacidade aos capacitados filhos das elites, carreiras promissoras de bacharéis os aguardavam, como estudos e formação em engenharia, medicina e direito.

Com a República e o discurso modernizante do início do século XX, inspirado nas grandes invenções e descobertas burguesas da Europa do final do século XIX, os centros urbanos tornavam-se referências não apenas pelo significado simbólico da cidade como espaço de diferentes concepções de modernidade e múltiplas possibilidades de sociabilidade, mas também como espaço de trabalho e ascensão social. No entanto, aos trabalhadores do pós-abolição restava buscar meios de sobrevivência à própria sorte, dado os limites da cidadania no país, que não promovia políticas de inclusão social.

Nesse sentido, aos “trancos e barrancos”, no dizer de Darcy Ribeiro, o Brasil seguiu, até meados do século XX, essencialmente rural e a diminuta elite urbana perpetuando o discurso estigmatizado do campo, representando-o como espaço de insignificante produção cultural.

Hoje, o campo ganha um entendimento muito mais amplo, incluindo o espaço de vida rural e ainda todas as outras possibilidades de vivências de trabalho e modos de vida fundamentalmente comunitários que estabelecem alguma relação com a natureza. Atualmente, então, pensar o campo significa valorizar o rural ou o espaço comunitário urbano ou semiurbano de trabalho em sintonia com a natureza, seja vinculado à terra, à criação de animais, à pesca, ao cultivo de plantas, ao trabalho artesanal. Nesse sentido, novos valores são construídos a respeito do trabalhador do campo e seus saberes, seus conhecimentos, suas práticas. Pensar o campo implica pensar os saberes contidos nele, que são genuinamente latino-americanos, estabelecendo mais dignidade humana para esses povos do campo.

Há aproximadamente 20 anos, o rural, hoje englobado no conceito mais amplo de campo, vem sendo repensado a partir das demandas dos próprios sujeitos organizados que vivem no campo e dos resultados de pesquisas acadêmicas que revelam a necessidade de reestruturar a educação e o ensino no/do campo.

É a partir desse breve histórico e da valorização contemporânea do campo como espaço de vida e de educação, como muitos pesquisadores já demonstraram,⁵ que se pensa a Educação do Campo, uma educação que valoriza as vozes dos povos do campo e que constrói um pensamento latino-americano capaz de intermediar um diálogo entre os sujeitos do campo e os professores que atuam na formação de docentes do campo. Nesse sentido, motivamo-nos a criar, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FURG, o projeto *Vozes do Campo*, que busca ouvir o que dizem essas vozes, ou melhor, que objetiva dar voz a esses sujeitos, por tanto tempo estigmatizados e relegados à margem da sociedade. Antes, porém, de passarmos à análise dessas vozes, consideramos pertinente fazer uma breve reflexão sobre o entendimento contemporâneo da Educação e da Escola do Campo.

Educação e Escola do Campo

Como vimos acima, a efetiva valorização do campo vem ocorrendo apenas muito recentemente, como resultado da organização dos movimentos sociais e do amadurecimento da discussão acadêmica, a qual possibilitou pensar a Educação do Campo numa perspectiva de transformação social. A educadora Mônica Molina (2011, p. 139), por exemplo, bem afirmou que:

Essa participação dos Movimentos Sociais e de suas lutas pela igualdade explícita que a Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

Nesse sentido, as escolas do campo têm se transformado em escolas de direito, o que implica o seu (re)pensar e a sua reestruturação naquilo que diz respeito às práticas pedagógicas, legislação, práticas da formação de professores/as e garantia do diálogo com os movimentos sociais. A Educa-

⁵ Nesse sentido, vale consultar os inúmeros textos da obra de CARNEIRO, 2007.

ção do Campo tem sido motivadora, nas duas últimas décadas, de inúmeros debates, pesquisas, ações de movimentos sociais organizados, com vistas a novas políticas públicas. A partir do final dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma Educação do Campo, com grande mobilização e forte pressão social, capaz de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2008, p. 127).

Portanto é interessante destacar que professores/as, em sua contínua formação, possam distinguir com clareza as concepções de uma educação com visão histórica/politizada, alicerçada/articulada e estruturada em movimentos sociais, baseando-se nos fundamentos da construção da Educação do Campo, com a percepção educacional da educação da zona rural. Esse problema aponta não apenas para a necessidade de formação sólida em termos teóricos, especialmente alicerçada nos princípios epistemológicos da educação popular e da pedagogia do campo, mas também pela garantia de formação continuada.⁶

Por esses fatores, torna-se necessário assegurar, efetivamente, a Educação do Campo nas Escolas do Campo, pois ela agrega, dentre tantos feitos, a configuração do social, do popular, de valores dos sujeitos do campo como sujeitos de direito, da força do coletivo, da unidade da família, do diálogo, além da valorização e do respeito à diversidade cultural e à natureza.⁷

A Escola do Campo está baseada nos princípios e leis/normatização da Educação do Campo, em que todos são chamados a participar e se articular num processo de respeito ao diálogo, à escuta do outro, para, assim, recuperar a força do coletivo. Em geral, seus educadores podem aprender e vivenciar a tão sonhada “humana docência”, que, segundo Miguel Arroyo

⁶ Parece ser importante assinalar para a necessidade de pensar continuamente políticas de readequação curricular para que os conteúdos abordados nas escolas do campo sejam pertinentes ao cotidiano dos sujeitos desse espaço.

⁷ Na Educação do Campo, o fazer pedagógico é tarefa dos “trabalhadores do humano”, como destacou Miguel Arroyo (2008), e deve estar alicerçado na solidariedade, na cooperação, na troca de saberes e na partilha.

(2008) no livro *Ofício de Mestre*, é aquela que conduz a escola a construir o verdadeiro coletivo pedagógico escolar. E nesse fazer, a Escola do Campo, vale destacar, pode contribuir também para o surgimento de um “saber ambiental”, de um “viver sustentável e ético”, assegurando aos jovens, crianças e familiares o “orgulho de pertencer à terra/ao campo”. Dessa forma, na formação de professores do Campo, valorizam-se experiências e incentivam-se novas formas de um viver sustentável, equilibrando de forma harmônica, ecológica, o viver e sobreviver. Surgem, pois, novos olhares para a sustentabilidade da natureza e para a garantia do sustento de suas famílias em busca de alternativas que garantam o existir no e do campo.⁸

A própria tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, concepção de economia, de projetos de campo, de qual ética seguir, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas são inevitáveis e fundamentais para que ocorra realmente a transformação possibilitadora de que todos os envolvidos com a Educação do Campo se conscientizem e lutem por uma escola diferenciada, de acordo com a Pedagogia do Movimento / Pedagogia da Terra.

É importante lembrar que, no Fórum Nacional de Educação do Campo, de agosto de 2012, foi ressaltado que:

A própria existência destes confrontos é que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual. E nesta luta histórico-educativa, a Educação do Campo nasce do contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém no seu surgimento esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo, porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural.⁹

Portanto Educação e Escola do Campo representam um novo pensar das relações humanas e sociais no campo, uma nova concepção da estrutura e do modo de vida no/do campo, que valorize e incentive a transformação política e educacional dos sujeitos desse espaço. Feitas essas importan-

⁸ Nesses processos de construção coletiva, o confronto é necessário, a vivência da pedagogia problematizadora que o educador Paulo Freire, em 1987, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, tanto nos chamava a atenção, para realizarmos junto ao meio educacional e popular, é e sempre será inevitável.

⁹ MUNARIM, Antonio; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional*, Brasília, 15 a 17 de agosto 2012, p. 04.

tes considerações, passamos finalmente às vozes do campo, iniciando com um questionamento: seriam essas vozes educativas?

Por que as Vozes do Campo educam?

Foi em sintonia com a nova concepção de Campo, de Educação e de Escola do Campo apresentadas acima e que visa, entre outros objetivos, a dar voz aos sujeitos do campo que um grupo de professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento, juntamente com uma equipe de alunos/as, técnicos/as e voluntários/as (ver Imagem 01) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no município de São Lourenço do Sul, propôs o Projeto de Extensão *Vozes do Campo*, coordenado pela profa. Dra. Jara Lourenço da Fontoura, o qual se concretizou e se concretiza através de um programa semanal, com trinta minutos de duração, transmitido pela Rádio Litoral Sul FM 104.3, que vem atingindo 28 municípios e buscando ouvir as vozes que comunicam os saberes, as necessidades e os desejos dos sujeitos do campo.

Imagem 01 – Equipe do projeto “Vozes do Campo”



Fonte: Arquivo do Projeto “Vozes do Campo”

Nosso objetivo gira em torno do questionamento do caráter educativo das vozes, da necessidade de se ter clareza de que as vozes do campo educam. Educam na sua relação entre educação e trabalho, nos seus saberes próprios da terra e naquilo que chamamos de saberes populares, os quais muitas vezes são passados de geração em geração.

A palavra “voz” deriva do latim *vox* e significa som, grito, fala, palavra, relacionada a *vocare*, chamar. Dar voz aos sujeitos do campo é um dos objetivos primordiais do projeto de extensão *Vozes do Campo*. Na prática, o projeto foi e está sendo desenvolvido a partir do nosso interesse em ouvi-los, entrevistá-los e divulgar/difundir suas ideias, seus conhecimentos, suas demandas, semanalmente. Muito mais do que uma simples fala ou uma conversa individualizada, as vozes foram comunicadas, ouvidas e partilhadas com a comunidade local.

Ao trazer *voz* aos sujeitos do campo, o projeto foi extremamente eficaz no sentido de promover o rompimento com o que Arroyo e Molina (2004, p. 09) chamaram de “silenciamento” do campo. Ao contrário, valorizou o campo, seus saberes, suas reivindicações, sua situação socioproductiva, suas possibilidades de trabalho e sua cultura.

O projeto, em sintonia com a atual discussão teórica sobre *Educação do Campo*, possibilitou um novo olhar para esse espaço, espaço de vivências e experiências humanas históricas, considerados em sua complexidade. Como um canal de difusão da *vida* no campo, em sua plenitude, tivemos uma possibilidade de reflexão sobre as ações de homens e mulheres que têm no campo não apenas seu meio econômico de subsistência, mas sua cultura, sua herança, sua história.

As entrevistas até agora contemplaram diversos sujeitos do campo, entendidos na sua dimensão teórica como famílias, comunidades de camponeses, pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo e as diversas formas de organização desses grupos (associações, cooperativas, ONGs). Abaixo, na imagem 02, um registro fotográfico da gravação do primeiro programa do projeto no dia 18 de setembro de 2014.

Imagem 02 – Gravação do programa “Vozes do Campo”



Fonte: Arquivo do Projeto “Vozes do Campo”

Cabe pensar, então, que vozes são essas, que sujeitos são esses, de que “lugar” eles falam, o que elas (as vozes) expressam, que marcas culturais emergem em suas expressões, suas falas, seus relatos e como se expressam. O objetivo é compartilhar alguns dos aspectos educativos dessas vozes, demonstrar que essas vozes, de fato, educam a partir de suas expressões culturais próprias e peculiares, de sua bagagem cultural que deve ser valorizada. Além disso, esse processo socioeducativo e interativo implica um (co)educar,¹⁰ ou seja, uma dinâmica de duas vias, onde ao mesmo tempo que uns são sujeitos do aprender, em outros momentos, esses mesmos são sujeitos históricos do ensinar.

Mas nos interessa pensar que sujeitos foram esses, que vozes eram essas e de que “lugar” elas expressavam as suas falas. Em um primeiro momento, podemos dizer que esses sujeitos, acima de tudo, são sujeitos de direitos, pois fazem parte dos povos do campo. As entrevistas, em sua grande maioria, viabilizaram a escuta desses sujeitos de direito, sendo eles: quilombolas, agricultores, pescadores, indígenas e educadores do campo, en-

¹⁰ Sobre (co)educar, veja-se VANIEL, 2012.

tre outros, como já foi expresso acima. Cada um conseguindo dar voz, através da sua fala, às necessidades, sonhos e lutas dos grupos que representam. Nossa missão, neste momento, era aprender a escutar, pois tínhamos que viabilizar a escuta democrática, ética, crítica e solidária. Começamos então a nos questionar: Como escutá-los? De que forma poderíamos nós realmente estar fazendo essa escuta, enquanto participantes do projeto *Vozes do Campo*, sem preconceitos, possibilitando um movimento interno em nós da vivência da comunicação em sua complexidade.

Em relação à escuta desses sujeitos, trazemos aqui o entendimento de Paulo Freire (2014, p. 118) em *Pedagogia da Autonomia*:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino um menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las.

Escutar o outro, validar seus conhecimentos, suas ideias é, de certa forma, um processo de repensar a si próprio, enquanto sujeito não detentor do conhecimento. Segundo Maturana Dávila (2006, p. 38), escutar o outro “requer confiança em si mesmo [...]. Escutar requer aceitação de si mesmo, uma abertura para saber o que não se sabe, de modo que o que escutamos do outro nos ofereça uma oportunidade para aprender e não estar em concorrência”.

Nesse sentido, entendemos que o respeito à fala do outro, à cultura do outro, ao pensar do outro é o processo vitalizador para desencadear a “verdadeira” escuta e, dessa forma, como sujeitos, começar a construção do diálogo e do complexo processo de comunicação.

Esse exercício crítico da escuta/audição das vozes dos sujeitos do campo tornou-se, então, uma grande possibilidade de construção de conhecimentos tanto individuais como coletivos, de resgate de cidadania, de liberdade de expressão e, acima de tudo, da vivência à abertura ética do estar disponível, para acolher os desafios das demandas/chamamento que nos chegavam em forma de diversificados apelos a todo instante.

Estar disponível para ouvir, para acolher, para Paulo Freire (2014, p. 131),

é estar sensível aos chamamentos que nos chegam [...]. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico e emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em mi-

na relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil.

Nessa construção de abertura do “ouvir”, do pensar e do fazer, fomos todos envolvidos em um entrelaçamento desafiador e interdisciplinar. Sendo assim, a proposta do *Vozes do Campo* foi construída de acordo com as diretrizes específicas da extensão universitária que prevê a indissociabilidade entre essa e o ensino e pesquisa. Podemos dizer que essa diretriz está contemplada no planejamento da proposta de extensão do *Vozes do Campo*, pois trabalha-se com as comunidades do campo: quilombolas, pescadores/as, agricultores/as, indígenas, pomeranos/as locais.

O Projeto *Vozes do Campo* nesse processo também ousa entrelaçar os saberes construídos no seio educacional/universitário com os saberes dos povos do campo. Portanto passamos agora a refletir sobre essas vozes que nos acompanharam e nos concederam entrevistas na rádio, procurando situá-los, identificá-los e, a partir de suas falas, refletir sobre os possíveis pressupostos educativos dessas vozes do campo. Na verdade, selecionamos algumas entrevistas com mulheres que, de seus distintos lugares do campo, com seus diferentes fazeres e saberes, concederam-nos suas entrevistas no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015.

Vozes que educam: pescadora, pomerana e quilombola

As vozes do campo que acompanharam o desenvolvimento do projeto foram as de sujeitos ligados de alguma forma ao campo na região sul do Rio Grande do Sul, especialmente vinculados à zona rural dos municípios de Pelotas e São Lourenço do Sul, em áreas socialmente formadas, de modo predominante, mas não exclusivo, por populações descendentes de imigrantes pomeranos, tendo a agricultura como sua principal forma de trabalho e de renda familiar. Em São Lourenço do Sul, a maioria da população vive na zona rural e contempla uma realidade étnica marcadamente pomerana. No entanto, o município também conta com seis comunidades quilombolas: Picada, Rincão das Almas, Monjolo, Torrão, Coxilha Negra e Boqueirão. Portanto esses povos estão, fundamentalmente, vinculados ao trabalho na agricultura familiar, na plantação ou na comercialização dos resultados dessas atividades agrícolas. Pela localização geográfica do município, à beira da Laguna dos Patos, a atividade pesqueira também adquire importância

fundamental para a economia local e para a subsistência de muitos sujeitos pescadores/as.

Na edição do dia 29 de outubro de 2014, o programa *Vozes do Campo* contou com a presença da pescadora artesanal Iara Lopes, que relatou sua experiência de vida com a pesca no município:

A minha vida começou com meu pai. Meu pai é pescador, sou mulher de pescador, sou uma pescadora com documentos, com tudo, vou pra lagoa pescar, trabalho com peixe e, enfim, estou sempre pescando, agora dei uma paradinha, porque eu estou cansada da pesca (risos). Cansei um pouco, passei trabalho bastante! Já passei trabalho bastante! Temporal, coisas horríveis na Lagoa, acho que o pescador é bem...a vida dele é bem bagunçada, bem triste também, porque não é fácil viver. Eles são umas pessoas bem esquecidas, eles são mesmo [...] não dão valor para os pescadores, os governos não dão valor, quando eles dão alguma coisa, eles tiram por um lado, eles dão por um lado e tiram por outro, é uma coisa muito triste isso, sabia?

Nesse depoimento inicial da entrevista, percebemos o quanto a atividade pesqueira ocupa um lugar central na memória e na história de vida dessa mulher (“minha vida começou com meu pai”, “sou mulher de pescador”, etc.) e o quanto as lembranças da pesca sobrecarregam um relato de uma vida de muito trabalho, com suas marcas de cansaço (“estou cansada da pesca”). Outra questão importante de perceber são as marcas de gênero presentes no discurso dessa mulher, que parece vincular a atividade da pesca ao universo masculino, pois, mesmo sendo uma pescadora, ela usa uma linguagem que não faz referência ao feminino: “a vida dele é bagunçada”. O “dele” remete ao pescador, tomado subjetivamente como uma categoria profissional em que o feminino parece ausente, inferiorizado ou oculto. E, ao fazer a crítica da desvalorização do/a pescador/a, a entrevistada fala do homem e não das mulheres: “não dão valor para os pescadores”.

Ouvir as vozes de uma mulher pescadora nos faz pensar que, em primeiro lugar, existem mulheres pescadoras e não apenas “mulheres de pescadores”. Nesse sentido, um dos objetivos da Educação do Campo também é permitir a construção de novos significados simbólicos relativos ao gênero, fortalecendo, por exemplo, a imagem dessas mulheres em relação a seu trabalho de pescadoras. São essas algumas das questões que precisam ser problematizadas nas pesquisas e nas aulas dos formadores de professores do campo.

Portanto, ouvir as vozes dos pescadores e pescadoras, dar voz aos seus saberes, valorizar suas práticas, oportunizar o conhecimento de suas histórias de vida, de sua cultura e de suas críticas acerca dos problemas

socioambientais é reconhecer que são vozes educativas, que são vozes possíveis de serem problematizadas para o ensino e para a pesquisa.

Ainda na fala da pescadora Iara Lopes (2014), percebemos que ela mesma se autodenomina “pescador”.

A gente sempre pescou aqui, sempre pescou. A minha carteira de pescadora é de 1999, eu estou com a filha com 15 anos, desde que eu engravidei eu já tinha carteira de pescador. E eu já vim, o meu pai era pescador, já vim com meu pai, pescando, envolvido com peixe, com tudo. Naquela época nem tinha peixaria, não tinha nada, salgavam o peixe (risos). Naquele tempo a gente não tinha nada!

O relato da pescadora aponta para a ausência de reconhecimento social da mulher no trabalho que desempenhava, já que tampouco carrega o nome de pescadora (“tinha carteira de pescador”). Além disso, carrega na memória a atividade da pesca como uma dedicação de vida inteira (fato evidenciado na referência à filha e ao pai) e de muito sacrifício (“a gente não tinha nada”).

A pescadora consegue ainda visualizar um fator positivo no não reconhecimento de gênero, parecendo possibilitar algum sentimento de liberdade, especialmente frente à fiscalização do IBAMA (“eles acham que mulher de pescador não pesca”).

É que é a única coisa que a gente tem de bom é que a gente é livre, livre quando o Ibama não fica em cima [...] até hoje com a gente não aconteceu do Ibama vir em cima, não aconteceu ainda, porque eles acham que mulher de pescador não pesca. Tem, claro que tem mulher que não pesca mesmo, mas tem mulher que pesca e eles não viram ainda na Lagoa; porque é o meu caso, e é o caso da minha cunhada, e junto de uma outra pessoa que tem por aí. Mas tem mulher que não pesca mesmo, realmente não vai pra Lagoa, mas tem mulher que vai e são só três ou quatro, e aí?

Para finalizar a nossa referência à voz dessa pescadora, cabe destacar que, na entrevista, Iara Lopes destacou que “eles [se referindo aos homens] ganham a rede, agora eu não ganho só porque sou mulher”. Portanto, relações de gênero pautadas em concepções machistas da divisão do trabalho e/ou da organização social estão presentes em comunidades do campo e precisam ser pensadas na sua dimensão educativa e especialmente problematizadas na Educação do Campo. Desse modo, pode-se contribuir com a discussão sobre a divisão binária que institui papéis exclusivamente masculinos e/ou femininos no trabalho da pesca. Em São Lourenço do Sul, a comunidade pescadora não apenas agrega mulheres de pescadores, mas mulheres que pescam e que desejam assumir essa identidade profissional para si.

Além de pescadores/as, o projeto *Vozes do campo* tem trabalhado com a escuta de povos remanescentes de quilombos, as comunidades quilombolas, e também com o movimento negro do município de São Lourenço. O campo lourenciano possui comunidades quilombolas que ainda são pouco estudadas e conhecidas no meio acadêmico, o que faz com que a extensão tenha um fecundo campo para atuação. Desse modo, ouvir e entrevistar sujeitos envolvidos diretamente com essas comunidades quilombolas ou com associações negras ganha um interessante papel educativo para a Educação do Campo.

Pautados no conhecimento da complexidade das relações etnorraciais na sociedade brasileira, marcada pelo passado escravista e discriminador, que consolidou, posteriormente, representações sociais que engessam lugares simbólicos sociais e de subalternidade negra, entrevistamos a militante do Movimento Negro da cidade, Carina Santana Ferreira. Em entrevista datada de 12 de novembro de 2014, Carina Ferreira lembrou a escravidão como um processo histórico de exclusão dos negros no Brasil, acarretando uma “dívida” do país para com o povo negro. Ela defendeu a urgência de pensar questões etnorraciais, pois, embora o país tenha avançado em políticas públicas que beneficiam os grupos negros, na sua opinião ainda há “muito o que avançar”.

Tendo por base a necessidade de criar alternativas para fortalecer a identidade e proporcionar a democratização do acesso à justiça dos povos do campo, especialmente das comunidades tradicionais locais e de lideranças do movimento social do campo, ouvir as vozes do campo torna-se um ato educativo, visto que se estudam e se conhecem aspectos socioculturais dos povos tradicionais, as memórias dos quilombos e dos movimentos sociais através de encontros e conversas gravadas e divulgadas no programa de rádio semanalmente. Os encontros tornam-se educativos à medida que suas narrativas de vida, suas oralidades, conduzidas pelos questionamentos dos professores/entrevistadores, proporcionam reflexões sobre o cotidiano do campo, as histórias de vida e os fazeres desses povos.

Buscou-se abordar no programa do Dia da Mulher, que foi exibido no dia 11 de março de 2015, a importância da liderança feminina dentro do movimento social e comunidades tradicionais locais, discutindo algumas relações de gênero, a categoria trabalho e a valorização da história dos povos tradicionais. Nesse programa realizamos entrevista com uma mulher pomerana, Inez Blank Klug, da Coxilha do Barão (localizada em São Lourenço do Sul/RS), e uma mulher quilombola, da comunidade quilombola

Rincão das Almas, Franciane Furtado Mourão Dias. Ao buscar as vozes de mulheres do campo, foram problematizadas algumas reflexões sobre o que é ser mulher do campo.

Ao escutar as mulheres do campo, estamos oportunizando relatos de um cotidiano, de uma cultura, de um saber que talvez não aparecesse da mesma forma a partir de uma entrevista com homens. Sobre o trabalho da mulher do campo, Inez Klug, entrevistada pela professora Graziela Rinaldi da Rosa (ver imagem 03), relata:

Mulher do campo para mim é aquela mulher que se levanta de manhã, que tem a sua lida e o suor já começa a correr. O dia da mulher do interior, principalmente a mulher pomerana, vejo como todas as outras mulheres, é um dia muito repetitivo, cansativo, porque enquanto o homem toma o seu chimarrão, a mulher tira o leite, trata os animais, trata as galinhas e o porquê disso? Porque ela se preocupa em colocar alimentação na mesa de sua família.

A categoria trabalho aparece como uma categoria central na Educação do Campo e, nesse caso, de entrevistas com mulheres, vale problematizar como elas trabalham, o que fazem, como vivem cotidianamente, etc. Essas são algumas problematizações que essas vozes do campo nos provocam a pensar, portanto nos educam.

Imagem 03 – Entrevista com Inez Blank Klug



Fonte: Arquivo do Projeto “Vozes do Campo”

A divisão de papéis no trabalho e a concomitância do trabalho no campo e na lida doméstica foram ressaltadas pela mulher quilombola, presidente da comunidade:

A mulher tem um papel muito repetitivo para fazer os afazeres, como acordar cedo, tratar os animais. Como vão para a lavoura com seus companheiros tem que fazer a parte de manhã da casa, tem que ir para a lavoura depois, retornam e vão fazer o restante que tem que arrumar na casa, enquanto o homem vai tomar o seu banho e olhar televisão, então a mulher continua até deixar a casa limpa. Então é cansativo ser mulher do campo e sei que na parte da colega Inez, que é da parte da agricultura as mulheres ficam muito mais tempo nas lavouras. Como no quilombo tem poucas terras, agora tem umas mulheres que estão fazendo parte do artesanato, tem uma coisa a mais para se entreterem durante a semana, porque se fosse fazer a mesma coisa todo o dia, como ficar na volta de casa limpando, muitas vezes os maridos chegam e dizem que as mulheres não fizeram nada, mas se eles não tivessem roupa lavadas, comida pronta, tudo direitinho, crianças prontas para a escola? Se eles ficassem no lugar da mulher uma vez que fosse, eles iriam ver como que é (DIAS, entrevista de 11/03/2015).

Todas as mulheres ouvidas e entrevistadas no projeto *Vozes do Campo* são representantes dos povos do campo e das chamadas comunidades tradicionais, conforme decreto 6.040, do governo federal, de fevereiro de 2007, que reconhece como “povos e comunidades tradicionais” os “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição”¹¹. Portanto, são povos que têm seus modos próprios de plantar, de habitar, de sobreviver vinculados à terra, de acordo com suas heranças ancestrais, que constituem suas tradições e sua própria identidade.

Considerações finais

Este texto considerou, fundamentalmente, a problematização de um aspecto do projeto de extensão *Vozes do Campo*, talvez o principal deles, qual seja, a consideração das vozes expressas e anunciadas nas entrevistas concedidas aos professores e professoras entre 2014 e 2015 no programa

¹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm.

semanal radiofônico. Como vozes de sujeitos do campo, que se expressam a partir de um lugar cultural marcado quer pela agricultura familiar (pomerana ou quilombola), quer pela atividade pesqueira, procuramos refletir sobre a importância da valorização do campo, da Educação do Campo, da Escola do Campo e, principalmente, sobre o caráter educativo expresso por essas vozes.

Nesse sentido, foi possível considerar que as vozes destacadas são educativas à medida que trazem à tona, para os ouvintes, sejam eles do campo ou do urbano, diversos aspectos da “cultura do campo”, que é dinâmica, plural, múltipla e que apresenta distintos saberes, nem melhores, nem piores uns dos outros, mas diferentes e que podem ser considerados/ouvidos e refletidos.

As falas das pessoas entrevistadas partiram e partem de diversas provocações e questionamentos, pensados previamente pela equipe do projeto, cuja intencionalidade está sempre marcada pela lógica da partilha dos saberes e do ouvir as demandas, buscando as transformações desejadas por esses sujeitos. Desse modo, os relatos, os depoimentos, são feitos da interação e da provocação, tanto pensada com antecedência como os que emergem no momento da entrevista. Como os sujeitos do campo estão, como todos, inseridos num determinado contexto sociocultural, é correto dizer que suas vozes são carregadas de desejos coletivos e de enunciados que revelam determinadas práticas culturais, que são não apenas do indivíduo, mas sim partilhados por um grupo.

Atentos, então, aos vários aspectos criativos dos sujeitos do campo em suas relações sociais e com a natureza, que são criados e recriados continuamente na dinâmica social, podemos dizer que as vozes revelam influências étnicas, oralidades, diferentes formas de espiritualidade, diversidade de expressão religiosa, relações comunitárias, familiares, trabalhistas, etc. (TARDIN, 2012, p. 179).

Também estamos atentos à multiculturalidade da sociedade contemporânea, presente nas diversas vozes, pois, embora seja possível e interessante perceber peculiaridades culturais dos diversos grupos, entre eles aqueles dos povos do campo, esses distintos grupos socioculturais estão em constante relação e sendo (re)construídos cotidianamente.

Se o campo é plural, “no” campo existem diversos interesses que passam do pequeno agricultor familiar ao agronegócio, muitas vezes, então, em conflito simbólico pela legitimação social de determinadas práticas cultu-

rais, ambas, vale ressaltar, do campo. Toda essa diversidade pode representar não aspectos de dominação cultural, mas encarados em sua positividade a partir da concepção de multiculturalidade, entendida por Paulo Freire:

Na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2014b, p. 214).

Outro aspecto educativo das vozes está na possibilidade de serem utilizadas como recursos de uso e consulta pública, disponíveis no site do *Projeto Vozes do Campo* (<http://www.vozesdocampo.furg.br/>), podendo ser úteis para professores na preparação de suas aulas, para reflexões de grupos de estudo interessados nas diversas temáticas abordadas, para acadêmicos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, para as reflexões de diferentes grupos sociais, etc.

Por fim, consideramos as vozes como educativas porque a partir delas é possível problematizar para a pesquisa, produzindo conhecimento, com diferentes enfoques, abordagens ou perspectivas nos distintos campos do saber, como o educacional, o sociológico, o antropológico, o histórico, etc.

São as vozes dos/as sujeitos do campo que auxiliam a (re)educar o nosso olhar a respeito do campo, que demarcam fronteiras, que revelam demandas, que evidenciam seus saberes, não melhores ou piores, mas específicos, diferentes, peculiares; vozes que (re)constroem identidades, que reforçam a diferença, que pensam a alteridade. Tais vozes revelaram e revelam suas experiências de trabalho, de lida na agricultura, na educação escolar, nos serviços de saúde, nas cooperativas, no comércio, no artesanato, no turismo, na pecuária.

Referências

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. *Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo (1920-1940)*. Mestrado em Educação, USF, 2006.

MUNARIM, Antonio; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo Seminário Nacional*, Brasília, 15 a 17 de agosto 2012.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. P. Biologia do conhecer e biologia do Amar: Educação a partir da matriz biológica da existência humana. In: *PRELAC*, Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe. n. 2. Fev. 2006. p. 30-39.

NETO, Luiz Bezerra. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VENDRAMINI, Célia R. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra. *Perspectiva* (UFSC), v. 26, p. 119-147, 2008.

VANIEL, Berenice Vahl. *(Co)Educar em Rede de conversação: formação de professores em Educação a distância*. Tese de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2012.



O livro *Vozes do Campo* é uma produção coletiva – originado a partir de um projeto de extensão homônimo – que procura pensar e refletir sobre os novos significados dos saberes e fazeres dos sujeitos do campo. Reunimos, nesta obra, várias áreas do conhecimento, sensíveis à temática da vida de homens e mulheres do campo e da Educação do Campo, com intenção de dar voz a estes diversos povos. Resultado do cruzamento de múltiplos olhares sobre o tema, o conjunto de artigos reflete, em grande parte, a escala nacional das pesquisas acadêmicas, tendo em vista as distintas instituições que seus autores representam. A diversidade de abordagens fortalece o propósito de dar ênfase aos debates acerca das demandas, dos apelos, das memórias e dos conhecimentos partilhados no/do/pelo campo.