

***Organizadores***

Idelma Santiago da Silva

Haroldo de Souza

Nilsa Brito Ribeiro

Práticas contra-hegemônicas na  
formação de educadores: reflexões a partir  
do curso de Licenciatura em Educação do  
Campo do sul e sudeste do Pará

Ministério do Desenvolvimento Agrário

Brasília, 2014

<b>DILMA ROUSSEFF</b> Presidenta da República	<b>Diretor da Faculdade de Educação do Campo</b> Haroldo de Souza
<b>MIGUEL ROSSETTO</b> Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)</b>
<b>LAUDEMIR ANDRÉ MULLER</b> Secretário Executivo do Ministério do Desenvolvimento Agrário	<b>Observatório da Educação</b>
<b>CARLOS MÁRIO GUEDES DE GUEDES</b> Presidente do Instituto Nacional de Coloni- zação e Reforma Agrária	<b>Série NEAD Debate 21</b> <b>Copyrigh 2010 MDA</b>
<b>VALTER BIANCHINI</b> Secretário de Agricultura Familiar	<b>Centro Transdisciplinar em Educação do Campo e Desenvolvimento Rural-CETEC</b>
<b>ADHEMAR LOPES DE ALMEIDA</b> Secretário de Reordenamento Agrário	<b>Equipe Editorial</b> <b>Capa</b> Evandro Medeiros
<b>ANDREA BUTTO ZARZAR</b> Secretária de Desenvolvimento Territorial	<b>Fotos da capa</b> LPEC Marabá
<b>SÉRGIO ROBERTO LOPES</b> Secretário de Regularização Fundiária na Amazônia Legal	<b>Edição e Revisão</b> Inês Ulhôa
<b>SIMONE GUERESI</b> Diretora do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural	<b>Diagramação</b> Webson Dias
<b>FÁTIMA BRANDALISE</b> Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrá- rios e Desenvolvimento Rural	<b>MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA)</b> <b>www.mda.gov.br</b>
<b>Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)</b>	<b>NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESEN- VOLVIMENTO RURAL (Nead)</b> SBN, quadra 2, edifício Sarkis, Bloco D, loja 10, sala S2 - CEP: 70040-910, Brasília/DF Telefone: (61) 2020 0189 <b>www.nead.gov.br</b>
<b>Reitor pro tempore</b> Maurílio de Abreu Monteiro	"O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coorde- nação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil".
<b>Vice-Reitor pro tempore</b> João Crisóstomo Weyl Albuquerque Costa	

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores:  
reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo  
do sul e sudeste do Pará / Idelma Santiago da Silva, Haroldo de Souza,  
Nilsa Brito Ribeiro, orgs. – Brasília: MDA, 2014.  
316 p.

ISBN: 978-85-60548-62-0

1. Educação – Brasil. 2. Educação rural – Brasil. I. Silva, Idelma Santiago da,  
ed. II. Souza, Haroldo de, ed. III. Ribeiro, Nilsa Brito, ed. IV. Título: reflexões  
a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará.

CDU 376.7(815-22)

<b>PREFÁCIO</b> .....	5
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>I – OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	
<b>Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo</b> <i>Bruno Cezar Malheiro</i> <i>Beatriz M. de F. Ribeiro</i> .....	23
<b>II – HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO</b>	
<b>Histórias de vida em formação: <i>autopoiesis</i> e práxis coletiva</b> <i>Idelma Santiago da Silva</i> .....	57
<b>Sociabilidade como elemento de formação: uma discussão a partir dos dossiês de histórias de vida</b> <i>Francinei Bentes Tavares</i> .....	79
<b>Histórias de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo</b> <i>Maura Pereira dos Anjos</i> .....	101
<b>Oficinas de histórias de vidas: um enfoque corporal</b> <i>Lindomar Tomé Lopes</i> .....	125
<b>III – ÁREAS DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO</b>	
<b>O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo</b> <i>Haroldo de Souza</i> <i>Fernando Michelotti</i> .....	149

<b>Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na Educação do Campo</b> <i>Gláucia de Sousa Moreno</i> .....	175
<b>A transdisciplinaridade entre os Estudos Culturais e as Ciências Agrárias e Naturais</b> <i>Rodolfo Rorato Londero</i> .....	191
<b>O lugar da área de Linguagens na Educação do Campo</b> <i>Nilsa Brito Ribeiro</i> <i>Lucivaldo Silva da Costa</i> .....	209
<b>IV – ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA: PESQUISA E TEMPO COMUNIDADE</b>	
<b>Tempo Comunidade: os movimentos da investigação no itinerário da produção de conhecimento em Educação Matemática</b> <i>Kátia Liége Nunes Gonçalves</i> .....	231
<b>Educação do Campo e Gestão Ambiental Rural: uma análise metodológica</b> <i>Antonio Kledson Leal Silva</i> <i>Constantino Pedro de Alcântara Neto</i> .....	255
<b>Educação do Campo e pesquisa no processo formativo: uma contribuição do tema Religiosidade Popular</b> <i>Josilene Nunes de Lima</i> <i>Rita de Cássia Pereira da Costa</i> .....	279
<b>A respeito dos Organizadores</b> .....	307
<b>A respeito dos Autores</b> .....	310

## Prefácio

É com alegria que apresentamos aos leitores o livro *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará*. Esta coletânea reúne artigos que integram a pesquisa realizada no âmbito do Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa intitulada *Educação do Campo e Educação Superior: uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte* está sendo realizada pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Com o interesse de analisar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) e, nas Ciências Agrárias, os cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a pesquisa teve início no ano de 2013 com previsão de estudos de quatro anos. Em ambos os processos formativos, indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender e assinalar a importância dos problemas que cercam a educação, o papel do educador e seu compromisso social.

Em meio a esse processo, existe a intencionalidade de aprofundar a compreensão teórica e epistemológica dos cursos de formação de educadores e de profissionais das Ciências Agrárias, desenvolvidos a partir dos paradigmas da Educação do Campo, bem como compreender as especificidades e os desafios que a formação em Alternância traz para o ensino superior. Inclui-se ainda a in-

tenção de construir conhecimentos que ampliem a compreensão acerca dos territórios camponeses, entendendo-os como espaços produtores de proposições, metodologias e conceitos capazes de oferecer elementos para o fortalecimento das lutas pela Reforma Agrária e para a construção de uma nova matriz tecnológica de produção e de assistência técnica e extensão rural baseada na agroecologia e na soberania alimentar.

De maneira intrínseca e articulada a essa perspectiva, no âmbito específico da formação de educadores, a referida pesquisa abrigada no Observatório da Educação da Capes analisa a concepção e a prática da organização escolar e do método do trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Essas questões ocupam a reflexão a respeito das potencialidades e das limitações da formação por área de conhecimento desenvolvida nessas licenciaturas e sua repercussão nas práticas educativas nas escolas do campo.

Este livro traz importantes contribuições para o avanço da compreensão da lógica desses processos formativos de educadores, suas potencialidades e possibilidades. Nele, está destacada a experiência da oferta da Licenciatura em Educação do Campo pela Unifesspa. O Estado do Pará, portador de vasta sociobiodiversidade e, simultaneamente, detentor dos mais perversos índices de desenvolvimento humano, em consequência dos elevadíssimos níveis de concentração de terra e renda, pode ser tomado como exemplo emblemático das contradições geradas pelo não enfrentamento da questão agrária no País.

A diversidade de situações e estratégias de reprodução social, tanto quanto de acumulação de capital no território rural paraense, expõe os níveis de desvelamento exigidos das práticas de Educação do Campo, para que sejam, de fato, capazes de contribuir com a principal tarefa a que se propõem: a transformação das condições de profunda desumanização vigentes no campo e na sociedade brasileira.

Organizado em quatro seções, o livro começa apresentando questões cruciais para a compreensão do sentido da luta

dos camponeses pelo acesso à terra, à educação e ao conhecimento: expõe as contradições do território material no qual se desenvolve a proposta de formação de educadores do campo e os complexos desafios que a envolve, dado o violento processo de desterritorialização do campesinato da região, como decorrência da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural paraense. Como executar projetos de formação de educadores do campo em um Estado no qual é cada vez mais intensa a expulsão de indígenas, posseiros, assentados da Reforma Agrária, atingidos pela mineração e pelos grandes projetos hidrelétricos, a partir de forte ação política e econômica dos grupos hegemônicos na região, atuando a partir de intrincada aliança de classes nacional e internacional?

Em diálogo com esses desafios, na segunda parte do livro, encontramos relevantes artigos que relatam, a partir das experiências de luta e resistência do campesinato à sua desterritorialização, as concepções teóricas e as estratégias metodológicas desenvolvidas como base do trabalho da formação docente, vinculada à construção/reconstrução da identidade desses educadores, exatamente a partir da principal materialidade que os define: sujeitos camponeses, marcados por diversas trajetórias migratórias. Significativas contribuições extraem-se dessa seção para o conjunto das novas Licenciaturas em Educação do Campo em andamento. É enriquecedor o relato apresentado no conjunto desses quatro artigos, mostrando como diferentes áreas do conhecimento no curso trabalharam a partir de uma mesma estratégia metodológica, a *História de Vida*. Embora com diferentes intencionalidades pedagógicas, todos os textos estão voltados ao mesmo fim: contribuir com a construção da percepção nesses educadores da intrínseca relação entre as singularidades das trajetórias e a universalidade dos processos sociais e econômicos que as contém. Essa estratégia formativa aporta inúmeras contribuições aos processos formativos almejados pela Educação do Campo, visto o potencial de transformação que carrega o trabalho com a história e a memória.

Na terceira parte, apresentam-se os artigos que socializam os fundamentos e práticas que orientaram, na construção da Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, a estratégia formativa baseada nas áreas de conhecimento. E, novamente, encontramos ricas contribuições para o acúmulo teórico-prático da Educação do Campo neste minado território epistemológico, no qual a formação por área de conhecimento é um dos grandes desafios em que se colocou o próprio Movimento da Educação do Campo. Os artigos dessa seção expõem a complexidade e a potencialidade dessa estratégia formativa, sem, entretanto, subsumir suas fragilidades. Por meio desses quatro trabalhos, percebe-se a unidade da preocupação com o debate acerca da construção dos mais de quarenta cursos de Licenciatura em Educação do Campo no País, em que desponta uma interessante proposta de articulação de áreas de conhecimento, ao ofertar articuladamente a habilitação de Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Sem dúvida, essa parte apresenta importantes contribuições para a pesquisa em curso, além de relevantes inquietações teóricas e epistemológicas.

A partir da leitura dos artigos que compõem a quarta e última parte do livro, os leitores poderão refletir a respeito das diferentes dimensões de uma das estratégias centrais para a garantia da oferta da educação superior para os sujeitos do campo: a Alternância. Abordada também por diferentes áreas de conhecimento do curso, os artigos problematizam as potencialidades e as limitações da Alternância, entendida como método e como pedagogia. Visto propiciar uma nova compreensão e possibilidade da pesquisa no processo educativo, a Alternância tem por base a materialidade da produção da vida dos sujeitos camponeses educandos, que acontece no Tempo Comunidade.

Com a certeza de que os leitores têm em mãos um precioso material acerca da formação de educadores e da construção teórico-prática da Escola do Campo, este livro, em seu conjunto, reafirma que a Educação do Campo tem como seu desafio

maior aliar-se à luta pela transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro.

Mas não são somente aos processos de formação de educadores do campo que este livro aporta contribuições significativas: o faz também às políticas de formação de educadores de uma maneira geral. Ao ser capaz de promover um amplo debate em torno de um consistente projeto político pedagógico, vinculado à intencionalidade de desenvolver uma visão crítica dos processos sociais econômicos e políticos nos quais se inserem seus educandos e as escolas do campo onde atuarão, por si só o Curso de Marabá já justificaria essa grande contribuição de retomar a concepção de formação defendida historicamente pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e por todos os que defendem uma educação emancipatória.

Também é relevante destacar quão rica é esta experiência para todos aqueles que acreditam e sonham em construir uma Universidade socialmente comprometida com o povo e com o enfrentamento de seus problemas, colocando a produção do conhecimento e da pesquisa a seu serviço.

Desejamos a todos uma excelente leitura, expressando ao coletivo de educadores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, em nome do Movimento da Educação do Campo, nosso reconhecimento e gratidão pela grandiosidade do trabalho em andamento.

*Mônica Castagna Molina*

As lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo no sul e sudeste do Pará e em parceria institucional ao longo dos últimos 25 anos com a Universidade Federal do Pará (UFPA-*Campus* de Marabá) e, a partir de julho de 2013, com a recém-criada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) têm resultado, desde a última década, em um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão no campo das licenciaturas e das ciências agrárias, apoiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), constituindo-se num referencial teórico-prático para a luta e construção de políticas de Educação do Campo, inclusive no interior da Universidade.

O acúmulo conquistado por essa construção histórica possibilitou a concepção do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), que, desde 2009, tem ofertado uma turma-ano. Ainda que a institucionalização do curso no interior da Unifesspa represente a convergência a uma política nacional de Educação do Campo, ela responde, mais concretamente, às demandas do movimento de Educação do Campo na região, especialmente como parte da luta pela Reforma Agrária.

A mesorregião do sudeste do Pará abriga 39 municípios com contingente populacional de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes, o que representa 35% da população do Estado. Apesar das incertezas sobre a localização e atribuição dos domicílios da população entre rural e urbana, estima-se, pelos dados do Censo Populacional 2010 do IBGE, que cerca de 40 a 45% dessa população residam no campo e/ou tenham atividades sociais, políticas e econômicas relevantes em sua vida e estrategicamente vinculadas à área rural. Prova disso são os 502 projetos de as-

sentamento de Reforma Agrária distribuídos nos 39 municípios, ocupando uma área física territorial maior que 4,5 milhões de hectares e com mais de 80 mil famílias assentadas oficialmente<sup>1</sup>. Isso sem contar com o enorme contingente de comunidades rurais, vilas e populações residentes às margens dos rios Tocantins e Araguaia e a diversidade de povos indígenas. Configura-se, assim, um território no qual a questão agrária apresenta-se ora como válvula de escape para tensões regionais e/ou nacionais na disputa pela terra, ora como parte de diferentes e contraditórios “projetos de desenvolvimento” pensados e praticados a partir de racionalidades reprodutivas distintas.

A luta por políticas públicas protagonizada pelos movimentos sociais do campo é marca importante dessa região, quicá a maior entre tantas a expressar-se amplamente pela Reforma Agrária. No entanto, o próprio entendimento da Reforma Agrária há tempos já não é mais simplesmente a conquista de “um pedaço de chão”. Refere-se a um arcabouço de ações e de políticas estruturantes, que inaugurou, na região, a partir de meados dos anos 90 do século passado, um enorme desafio de luta não só pela terra, mas de “luta na terra”, visando assegurar condições dignas para a reprodução material e imaterial da vida dos sujeitos do campo em múltiplas dimensões.

Nesse contexto, ganha destaque a educação e, mais ainda, a educação do/para/no campo como política estruturante e pauta de reivindicação dos sujeitos que têm no campo o *locus* privilegiado de reprodução das suas vidas. Assim, a educação tem sido também uma área de atuação do Estado fortemente influenciada pela pressão dos movimentos de trabalhadores rurais. A Universidade também é desafiada na tarefa de compreensão das configurações e relações sociais em curso no sistema agrário da região

<sup>1</sup> Dados do Sistema de Informações de Projetos da Reforma Agrária (Sipra/Incra-SR/27) atualizado em 10/03/2012.

e suas vinculações em diferentes níveis de organização (política, social e econômica) e escalas de articulação (local, estadual, regional, nacional e/ou internacional), bem como na sua relação com a sociedade, em especial com a educação básica.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa/Campus Marabá traz consigo, do ponto de vista normativo, o objetivo de atender à demanda de “inclusão social” das comunidades do campo, bem como a expectativa de que a diversidade social brasileira seja contemplada no processo educacional. Assim como tem sido evidenciado em outras experiências de licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, destaca-se como objetivo estratégico desse curso sua vinculação orgânica entre formação docente e escolas do campo, visando às transformações na concepção de escola, na organização do trabalho pedagógico e do currículo atual da educação básica.

Dados de pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Formação Docente e Educação Básica do Campo, do Fórum Regional de Educação do Campo do Sudeste do Pará, em 2011, em cinco municípios da região<sup>2</sup>, é uma amostra da realidade sobre a oferta do ensino fundamental e a formação dos professores. A oferta do ensino fundamental predomina nos anos iniciais, sendo que para a segunda etapa desse mesmo nível a oferta de turmas cai uma média de 50% em Rondon do Pará, Jacundá e Marabá. Em Parauapebas, a queda é de 23% e não há dados a respeito de Goianésia do Pará. Os professores com nível superior completo na área de atuação variam, sendo 56% em Jacundá, 46% em Rondon do Pará, 26% em Parauapebas, 1,5% em Goianésia do Pará e não há dados para Marabá. Quanto ao vínculo empregatício dos professores, ainda são expressivos os índices de contratos temporários, sendo 85% em Parauapebas, 56% em

<sup>2</sup> Marabá, Rondon do Pará, Jacundá, Parauapebas e Goianésia do Pará. Contudo, ressalta-se que não há dados completos acerca dos diferentes itens da pesquisa para todos os municípios citados. (Fonte: Tabulação de dados realizada pelo GT-FREC, 2011).



Marabá, 39% em Goianésia do Pará, 30% em Rondon do Pará e, com menor índice, 10% em Jacundá.

Com exceção do município de Marabá, onde 68% dos professores possuem residência na localidade onde trabalham, noutros municípios, com dados sobre esse item, a maioria dos professores não possuem residência na localidade, sendo 61% em Rondon do Pará, 59% em Goianésia do Pará e 53% em Jacundá. Estes dois últimos recortes de dados (vínculo empregatício e residência dos professores) também são relevantes para qualificar a demanda de formação de educadores do campo.

Outros dados – menos recentes – da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera) 2003/2004, acerca de sete municípios do sudeste paraense, continuam sendo uma evidência da limitada oferta dos anos finais do ensino fundamental e de uma realidade de inexistência de escolas de ensino médio. Eram 266 unidades escolares de assentamentos da Reforma Agrária, mantidas quase que em sua totalidade pelo poder público municipal, ofertando, na maioria das vezes, apenas o ensino fundamental, em geral em salas multiseriadas, sem que houvesse condições materiais e formação adequada dos educadores (apenas 3% tinham formação superior). Nelas eram atendidos, da 1ª a 5ª série, 18.658 jovens em 261 escolas e, no ensino médio, apenas 503 jovens. Quando extrapolamos para o contingente populacional potencial do “campo” no sudeste paraense, temos aproximadamente 180 mil crianças e jovens em idade escolar.

A ampliação e consolidação das escolas do/no campo e a oferta de todos os níveis da educação básica requerem, entre outros desafios, a formação inicial de educadores do campo e a reorganização do trabalho pedagógico e curricular. É nesse campo que se situa a formação por área de conhecimento para a docência inter/multi/transdisciplinar e para a gestão de processos educativos. Ressalta-se que as experiências de formação construídas na parceria entre movimentos sociais e a Universidade têm promovido o debate teórico-prático sobre a *escola* em perspectiva ampla, que se constitua como espaço-sujeito coletivo, comprometido

com a formação integral e a construção de conhecimentos voltados à compreensão e à transformação da realidade.

A experiência inicial da LPEC, em seus três primeiros anos de existência, tem reafirmado para a Universidade que o sentido da formação pensado e executado pelo curso deve estar orientado por três princípios básicos: o comprometimento da Universidade em garantir a produção de conhecimento crítico; o comprometimento com os problemas sociais e o estabelecimento de relações com os povos em lutas sociais diversas; e a autonomia em relação aos interesses privados do capital, como também aqueles representados no Estado.

Esta primeira publicação coletiva do curso configura-se numa iniciativa de sistematização que apresenta memórias e reflexões dos (per)cursos da LPEC. Porém, trata-se de uma abordagem parcial das experiências com a materialização de sua proposta acadêmico-curricular. Primeiro, porque ainda não foi vivenciada a materialização de todo o percurso formativo com uma turma. Por isso, as abordagens mais retrospectivas, presentes neste trabalho, tratam elementos do currículo do curso em suas primeiras etapas, ainda que experiências igualmente pertinentes não tenham sido abordadas.

Também justifica a perspectiva mais prescritiva dos trabalhos que tratam, por exemplo, da formação por áreas de conhecimento. Em segundo lugar, o colegiado encontra-se num esforço de avaliação e reelaboração do projeto pedagógico do curso. Nesse movimento, têm-se privilegiado alguns temas que estão postos como objetos de reflexão e desafios práticos. Dentre eles, destacam-se: a vinculação orgânica entre a formação docente por área de conhecimento e os processos de transformação das escolas do campo; e as estratégias da pesquisa na articulação da formação, produção de conhecimento e práticas sociais de inserção e de transformação da realidade.

No artigo introdutório intitulado *Contexto, texto e intertexto: Abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Cam-*



po, Bruno Malheiro e Beatriz Ribeiro tratam dos vários sentidos da palavra *campo*, visando uma perspectiva de compreensão e olhar sobre a Educação do Campo. Num primeiro momento, analisam o campo como espaço de relações, focalizando a realidade do sudeste do Pará como contexto histórico e geográfico, que anima e movimenta um conjunto de propostas e práticas de Educação do Campo.

Num segundo momento, abordam a definição do campo como território, como espaço social a ser conquistado por um projeto de territorialização camponês. Por último, enfocam os meandros da tentativa de construção de um paradigma da Educação do Campo, ou seja, um campo do saber, trazendo para o debate os limites e possibilidades do contato entre um campo organizativo dos movimentos sociais com o campo acadêmico-institucional das universidades.

Na segunda parte da obra, sob o título *Histórias de vida e formação*, reuniram-se quatro trabalhos que tratam do dispositivo curricular de abordagem das histórias de vida em processos de formação. No primeiro artigo, *Histórias de vida em formação: Autopoiesis e práxis coletiva*, Idelma Santiago trata do realce que o tema da identidade tem encontrado nas produções narrativas de histórias de vida, ressaltando a simultaneidade do ato narrativo das memórias como prática criativa (autopoética) e como recriação discursiva de uma práxis coletiva. Evidencia a dimensão política dessa proposta, colocando os sujeitos em movimento e interação no grupo de formação, desencadeando processos nos quais eles vão reencontrando, num grupo social, vínculos de pertencimento e sentido de suas experiências históricas.

No segundo artigo, *Sociabilidade como elemento de formação: Uma discussão a partir dos dossiês de histórias de vida*, de Francinei Bentes, a reflexão proposta diz respeito às maneiras pelas quais os processos de socialização, vistos como formas de aprendizagem e de construção dos indivíduos em sociedade, podem ser vistos nos dossiês de história de vida. Os elementos a

respeito das trajetórias individuais são intercalados a possibilidades de leituras analíticas mais gerais sobre o sudeste do Pará. Em *Histórias de vida de educadores: Elementos para formação na Educação do Campo*, terceiro artigo dessa segunda parte, Maura dos Anjos aborda o uso das histórias de vida na formação de educadores a partir de um conceito ampliado de formação e da especificidade da formação de professores na Educação do Campo. Aponta temáticas e desafios da docência do campo na região que constituem questões problematizadoras para um trabalho educativo nas atividades de ensino, pesquisa e estágio-docência na LPEC.

No quarto artigo, *Oficinas de histórias de vidas: Um enfoque corporal*, Lindomar Lopes apresenta uma síntese de uma sequência de oficinas realizadas com alunos dos cursos de formação de educadores do campo no sudeste paraense, orientadas pela abordagem corporal, por meio das técnicas da dinâmica de grupo e de outras leituras que compõem a intervenção profissional numa compreensão holística e integrativa sobre o trabalho com pessoas em desenvolvimento.

Na terceira parte do livro, *Áreas de conhecimento e formação de educadores do campo* o primeiro artigo, *O papel das Ciências Agrárias no curso de Licenciatura em Educação do Campo*, de Haroldo Souza e Fernando Michelotti, trata da experiência em construção de uma área de conhecimento, as Ciências Agrárias e da Natureza, tendo como preocupação central visibilizar a temática das Ciências Agrárias na formação de professores para a escola do campo e, ao fazer isso, imprimir-lhe uma perspectiva de manejo agroecológico dos recursos da natureza. Por isso, os autores tratam também do contexto e dos desafios do desenvolvimento do campo e da relação Universidade e movimentos sociais no sudeste paraense.

A seguir, o artigo *Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais no curso da Licenciatura em Educação do Campo*, de Gláucia Moreno, aborda o processo

de construção e integração curricular nessa área de conhecimento, mediante o desafio de formar um educador capaz de trabalhar conhecimentos específicos das Ciências Naturais nas escolas do campo, realizando a interface com as Ciências Agrárias. O artigo *A transdisciplinaridade entre os estudos culturais e as Ciências Agrárias e Naturais*, de Rodolfo Londero, apresenta uma discussão da transdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo, abordando as relações entre o eixo “Sistemas Familiares de Produção” e a área das Linguagens, Artes e Literatura. Aborda as conexões entre modo de produção e processos culturais.

O quarto artigo, *O lugar da área de Linguagens na Licenciatura em Educação do Campo*, de Nilsa Ribeiro e Lucivaldo da Costa, trata da implicação da área de Linguagens para a formação de educadores de comunidades camponesas, na tentativa de problematizar seus objetos e métodos no contexto de uma problemática mais ampla, que é a luta dos povos do campo por direitos, entre eles, a educação. Situa a área de linguagens na matriz curricular da LPEC, explicitando sua relação com a proposta mais ampla do curso.

Na quarta e última parte do livro, intitulada *Alternância pedagógica: Pesquisa e Tempo Comunidade*, foram reunidos três trabalhos que tratam de percursos, reflexões, possibilidades metodológicas e conhecimentos produzidos, tendo como referência o *tempo-espaço* comunidade no curso. No primeiro artigo, *Tempo Comunidade: Os movimentos da investigação no itinerário à produção de conhecimento em Educação Matemática*, Kátia Liége Gonçalves investiga, a partir de orientações do Tempo Comunidade, em que termos a pesquisa requerida como processo metodológico da LPEC contribui para a interlocução Universidade e comunidade do campo em contexto de Educação Matemática.

Trata, assim, o Tempo Comunidade como processo de produção de conhecimentos por possibilitar a articulação do processo de ensino e aprendizagem, tendo a pesquisa como meio que

se direciona e remete-se à extensão, ou seja, ao diálogo necessário e permanente com os saberes que os sujeitos elaboram para além dos muros da Universidade.

A seguir, o artigo *Educação do Campo e gestão ambiental rural: Uma análise metodológica da Licenciatura em Educação do Campo*, de Antonio Kledson Silva, toma os trabalhos de pesquisa e estágio dos licenciandos para analisar e discutir o papel da Educação do Campo na problematização das questões agrário-ambientais da região e como canal de difusão, investigação e construção da Gestão Ambiental Rural. Coloca em discussão como a Educação do Campo pode contribuir para a adoção de estratégias agroecológicas de manejo dos recursos naturais, a articulação da gestão local dentro dos princípios da economia solidária e do desenvolvimento sustentável.

No artigo *Educação do Campo e pesquisa no processo formativo: Uma contribuição a partir do tema da religiosidade popular*, Josilene de Lima e Rita de Cássia da Costa desenvolvem a discussão de um tema objeto de investigação no Tempo Comunidade, discutindo a pesquisa como atividade que se compõe da *práxis* formativa do curso e suas possibilidades na produção de conhecimento acerca da realidade regional.

Ressaltamos que este trabalho pretende não apenas construir memórias, mas fundamentalmente expor e debater as perspectivas e compreensões dos processos que estão sendo materializados no âmbito da Licenciatura Plena em Educação do Campo da Unifesspa-Campus de Marabá. Dessa forma, por um lado, espera-se que esta publicação sirva para qualificar os debates, incluindo os licenciandos e parceiros em torno dos referenciais e métodos adotados no curso. Por outro lado, ela disponibiliza a experiência para intercâmbios, bem como para a construção do reconhecimento social do curso, especialmente junto aos sistemas de ensino da educação básica.

*Os organizadores*

**Parte I**

**Os campos da Educação do Campo**

## Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo

Bruno Cezar Malheiro<sup>1</sup>  
Beatriz M. de F. Ribeiro<sup>2</sup>

*Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez.*  
Pierre Bourdieu

Este texto encontra um pré-texto para ser escrito: os vários sentidos da palavra *campo*. A polissemia do termo, diferentemente de uma postura cientificista que parte para uma busca obcecada por definições, é aqui considerada uma arma de compreensão para abrir as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo.

---

<sup>1</sup> Mestre em Planejamento do Desenvolvimento. Professor da LPEC-Unifesspa/*Campus* de Marabá e do curso de Especialização em Questão Agrária, Educação do Campo e Agroecologia, parceria com a Via Campesina. *E-mail*: malheiro@ufpa.br.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia. Pesquisadora do Naec-Unifesspa/*Campus* de Marabá e professora do curso de Especialização em Questão Agrária, Educação do Campo e Agroecologia, parceria com a Via Campesina. *E-mail*: beatrizmfribeiro@gmail.com.

O campo não será, como de costume, o ponto de chegada de análises e de constatações. Será, pois, o ponto de partida para o exame de práticas e de relações que compõem o universo da Educação do Campo. Tratado como contexto, ele nos leva ao espaço de relações marcado pelo conflito, o qual dá sentido à emergência de um novo projeto formativo. Tratado como texto, ele nos encaminha à necessidade da construção de um horizonte político crítico da (re)conquista do território pelo campesinato. Tratado como intertexto, por sua vez, ele nos leva a um universo intermediário, constituído de relações entre agentes e instituições e animado pela busca da reprodução de autoridades e conquista de lucros específicos (BOURDIEU, 2004).

Nesses termos, em um primeiro momento, centraremos a análise no campo como espaço de relações, focalizando a realidade do sudeste do Pará como contexto histórico e geográfico, que anima e movimenta um conjunto de propostas e práticas de Educação do Campo. Em um segundo momento, analisaremos a definição do campo como território, como espaço social a ser conquistado por um projeto de territorialização camponês. Em seguida, entraremos pelos meandros da tentativa de construção de um paradigma da Educação do Campo, ou seja, um campo do saber, trazendo para o debate os limites e as possibilidades do contato entre um campo organizativo dos movimentos sociais com o campo acadêmico-institucional das universidades.

### Campo como contexto: pensando o espaço da fronteira

A primeira noção de campo que queremos entender neste artigo é a que o encara como o espaço de relações. No nosso caso, em específico, como contexto histórico e geográfico, que desenha condições gerais para a concretude de um projeto de Educação do Campo no sudeste do Pará.

Para entender melhor esse espaço de relações, vale uma pergunta inicial: Quais as formas de expansão capitalista nessa região? Um elemento bastante recorrente do lugar do qual falamos é a coexistência e simultaneidade de relações com datas diferentes, mas que se articula a um sistema de acumulação complexo. Em outras palavras, aqui o capitalismo sempre foi heterogêneo, pois congrega trabalho servil, escravo e assalariado, articulando um capital proveniente da renda da terra, com o capital comercial, industrial e financeiro.

Assim, o capitalismo parece operar pela criação de uma heterogeneidade a partir da reprodução de sua homogeneidade. Essa heterogeneidade é estrutural, não é simplesmente o resultado do confronto de particularidades locais com formas hegemônicas universais, ou como nos fala Quijano (2009, p. 91):

[...] o que é realmente notável de toda a estrutura societal é que elementos, experiências, produtos, historicamente descontínuos, distintos, distantes e heterogêneos possam articular-se juntos, não obstante suas incongruências e os seus conflitos, na trama comum que os urde numa estrutura conjunta.

Porém, uma marca da acumulação capitalista parece prevalecer quando se trata da apropriação privada de recursos territoriais, tão clara nessa região: a acumulação primitiva do capital. Para Brandão (2010, p. 44-45), compreender o que está em jogo na sociedade brasileira atual, que retoma os investimentos estatais em atividades primárias de exploração dos recursos territoriais, é perceber que essa exploração envolve o objetivo de “tomar domínio de bens públicos, assenhorar-se e apoderar-se de propriedades e patrimônios públicos e privados em nome do progresso geral da sociedade”. Dessa forma, a acumulação primitiva não é um fenômeno prévio da acumulação capitalista, mas ainda hoje a estratégia permanece sendo a apropriação e o usufruto dos territórios – sejam eles habitados ou não – em favor dos grupos

empresariais. A acumulação primitiva, nesse sentido, como mostra Brandão (2010), é permanente, uma vez que a apropriação dos recursos territoriais se faz pela expansão territorial, pelo controle do espaço. Aqui, de modo geral, a expulsão de camponeses da terra, o saque dos recursos naturais, dos meios de produção e de existência dos sujeitos do campo, a expropriação privada de bens públicos e dos saberes comunitários tradicionais é um processo permanente. O ontem, o hoje e o amanhã do capital dão as mãos para conseguirem taxas de lucro mais elevadas.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a expansão capitalista na região foi e ainda é uma estratégia de territorialização de um grupo de atores hegemônicos e conseqüentemente de desterritorialização de assentados da Reforma Agrária, posseiros, colonos, indígenas, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu e atingidos por mineração. Isso porque o território, como forma de apropriação material dos recursos, como estratégia de imposição de um espaço político e econômico e como símbolo de um projeto de desenvolvimento capitalista, é elemento essencial para a elevação da taxa de lucro dos estrategistas da mineração e do agronegócio, setores que se hegemonizam na apropriação de territórios no sudeste do Pará.

A mineração, por um lado, aqui se apresenta pelo seguinte arranjo: a empresa Vale, com uma atuação transnacional, multiplicando seus projetos de extração mineral, protegendo e conquistando os espaços das minas por múltiplas estratégias, como a compra de terra, a intimidação, a criação de áreas de proteção ambiental, e, ainda, melhorando a estrutura de transporte, mas no fim completamente dependente da demanda externa, hoje, da China. Por outro lado, temos as aciarias e siderúrgicas, que propagam um conjunto de relações perniciosas na região. Ou seja, as siderúrgicas precisam de carvão vegetal para a transformação do ferro em ferro-gusa, o que dissemina a monocultura do eucalipto, difunde carvoarias com trabalho precário, ataca os babaçuais e, sem contar que as aciarias, além de tudo isso, precisam de sucata e energia elétrica,

o que justifica o investimento hidroenergético do Estado, que, em consequência, produz uma economia da sucata.

O agronegócio, por sua vez, apresenta-se por três vetores na região. O primeiro é pelo gado de corte e pela produção do leite. Disseminado regionalmente, apropria-se de terras de pequenos produtores, assentados, indígenas, num processo que se articula aos grandes frigoríficos e laticínios que se instalam na região.

O segundo vetor é por meio da pecuária seletiva, que se expressa na criação do gado não para o abate, mas para a venda do sêmen, o que transforma o gado em mercadoria futura, uma vez que o seu preço é definido pela qualidade genética e seu valor é dado pelo mercado especulativo dos leilões, vendido antes mesmo de nascer. O terceiro vetor é a expansão do plantio de grãos, principalmente de soja e de milho, claramente, hoje, na região, entre os municípios de Paragominas e Dom Eliseu, os quais já possuem grandes latifúndios ligados às multinacionais de alimentos.

Ambos os projetos envolvem uma gama de atores, entre eles o Estado, que dá suporte de infraestrutura, energético, além de promover medidas legais que facilitam a sua territorialização. Tais projetos geram agravantes do ponto de vista dos conflitos, pois, na medida em que suas proporções vão se dilatando, o choque com outros grupos humanos torna-se inevitável. Isso se evidencia nas observações de Almeida (2011, p. 36). Segundo ele,

[...] os interesses dos agronegócios (soja, cana-de-açúcar, dendê, eucalipto, pecuária e carvoarias atreladas às guseiras), combinados com ações de mineradoras e grandes projetos de infraestrutura (rodovias, barragens, hidrovias, aeroportos, portos) e com medidas governamentais ditas de 'regularização fundiária' estão pressionando mais diretamente as terras tradicionalmente ocupadas.

Entretanto, não são apenas projetos hegemônicos que existem na região. Resistência e alternativas a esses projetos estão em evidência; os sujeitos que são privados de seus meios de existência



não ficam parados – aí está o terreno da luta de classes! No âmbito dos projetos contra-hegemônicos, caracterizamos pelo menos quatro formas de mobilização e resistência que merecem destaque. A primeira forma de mobilização que encaminha para um projeto de territorialização é a camponesa, que na região se apresenta na figura do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos sindicatos ligados ao campo e da Comissão Pastoral da Terra.

Esses atores são protagonistas de outra forma de territorialização na região, por meio de acampamentos e assentamentos, que são edificados na perspectiva da luta pela Reforma Agrária. Um segundo projeto é o dos grupos que associam território e cultura e defendem seus lugares de existência a partir da defesa de suas identidades, como acontece no caso de grupos étnicos, como os indígenas

Um terceiro projeto é a politização de situações de conflito social, o que aparece com relevo nos grupos que se organizam em torno ou de uma categoria de trabalho, como as quebradeiras de coco babaçu, ou dos grupos que se organizam pelos impactos dos projetos hegemônicos, como os Atingidos por Barragem e pela Mineração. Um quarto terreno de mobilização são as greves e revoltas dos trabalhadores sujeitados a condições de trabalho degradantes, como em grandes obras de infraestrutura, ou mesmo em funções ligadas à mineração e ao agronegócio.

O que isso tudo nos indica? Que o sudeste do Pará é, na verdade, um *front* de batalha entre múltiplos projetos de territorialização. Esse contexto também nos aponta que o terreno dos processos mais agudos de contradição, processos que envolvem a dimensão do conflito, não podem ser definidos como ocorria há um ou dois séculos, apenas pelas disputas nas fábricas entre proletários e capitalistas, ou pelas disputas entre latifundiários e camponeses. O conflito nos remete à luta pela permanência ou reconquista do território, de um lado, e contra formas de exploração do trabalho que assumem níveis desumanos, de outro.

De modo geral, o campo de relações que conformam a Educação do Campo no sudeste do Pará é a fronteira. Mas, falar

de fronteira não significa cair em um nível de abstração que só reconhece os processos por suas diferenças de grau, ou seja, por uma definição de uma linha temporal de espaços com complexidades distintas em que a fronteira seria um espaço em transição. Também não podemos compreendê-la apenas como espaço para onde se expandem circuitos econômicos “mais modernos”.

A fronteira não se mostra como pré-capitalista ou coisa parecida, mas como espaço produzido por uma simultaneidade de processos distintos e articulados, no qual a geração do valor envolve ao mesmo tempo a exploração do trabalho assalariado e escravo, o controle dos recursos naturais e a formação de latifúndios, formas de capital mercantil, produtivo e especulativo.

Essa simultaneidade, porém, é recortada por conflitos de várias ordens, que vão dos sistemas de produção distintos, que entram em choque, às identidades díspares, que entram em confronto. Nesses termos, na fronteira, o espaço pressupõe o território, e é nesse contexto histórico e geográfico que o projeto de Educação do Campo ganha sentido prático no âmbito dos conflitos concretos.

### Campo como *texto*: o projeto de territorialização camponês

*Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que quando se quer descrevê-las remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território.*

Foucault

A partir daqui, analisaremos a definição do campo como território a ser conquistado. Trataremos da luta pela definição de um projeto de territorialização camponês no con-

texto político brasileiro e regional. Veremos que a luta pela institucionalização do campo se faz em torno do debate político mais recente acerca da Reforma Agrária, desdobrando-se em reverberações que passam a influenciar as formulações mais acadêmicas dos especialistas.

Trataremos do campo como *texto* político criador de horizontes de luta para movimentos sociais e universidades. Também, nesta seção, traremos textos dos projetos políticos pedagógicos de diferentes cursos do âmbito da Educação do Campo para, neles, visualizarmos a ênfase na construção de um projeto camponês. Mas, antes disso, faremos uma breve consideração acerca do debate sobre o conceito de campesinato, pois acreditamos que assim melhor caminhamos sob o solo no qual este campo vem se construindo.

O conceito de campesinato carrega consigo diferentes matizes. Como uma categoria histórica, ora surge como problema, ora como solução e torna-se objeto de reflexão teórico-político em meio às forças ideológicas dominantes de cada época. No Brasil, o debate da questão agrária surge transposto do ideário de desenvolvimento europeu, centrado na matriz marxista, que alimentou uma leitura sobre o campesinato fadado ao desaparecimento, uma vez que a penetração do capitalismo no campo enredaria relações sociais de produção capitalistas. Com matiz próprio no debate político, passa a ser distinguido enquanto categoria mobilizatória, ou, ainda, enquanto conceito normativo, assim como o termo agricultura familiar, guardando suas respectivas diferenças.

No caso do *assentado* da Reforma Agrária, termo referido ao estágio em que esse sujeito se encontra sob tutela do Estado, ele ganha identidade de *camponês* se filiado ao MST, durante ou mesmo após a ocupação das terras, e de *agricultor familiar* se filiado ao Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR). Essas distinções de matizes povoam o debate

acerca dos rumos da questão agrária e as consequentes formulações das políticas estatais voltadas para esse seguimento social. Mas, muito mais que isso, abundam o debate acadêmico sobre identidade-territorialidade dos grupos que têm a sua produção e reprodução social e sua cultura imbricada diretamente à natureza, ou melhor, às práticas da agricultura, do extrativismo, da pesca e outros.

Bartra (2010), ao tratar o debate a respeito da pertinência dos conceitos de classe, de movimento, de sujeito e de ator, aponta o contexto de uma crise de paradigmas para explicar o deslocamento dos conceitos frente à derrocada do dogma de que cursávamos a transição global do capitalismo ao socialismo, tendo o proletariado à frente como classe revolucionária. Era o fim do mito do progresso, a derrota do determinismo histórico. Bartra, por um lado, cita autores, como Alain Touraine e Cornelius Castoriadis, como exemplos de pensadores que passaram a construir novos conceitos para entender essa realidade. Por outro lado, recorre a Marx e a Edward Thompson, os quais entendem classe social enquanto resultado da prática histórica de certas coletividades, a fim de chamar atenção para as leituras enviesadas e reducionistas a respeito desse conceito.

Por fim, o autor toma o conceito de sistema-mundo de Immanuel Wallerstein para criar o de classes-mundo no contexto da globalização. Lembra o autor que, ao mesmo tempo em que ocorre a mundialização do capital, estreitam-se os laços de união entre os subalternos, dando substância para a “mundialización desde abajo” (BARTRA, 2010, p. 6). Isso ocorre a partir das convergências de diferentes movimentos sociais presentes nas articulações internacionais do Fórum Social Mundial e da Via Campesina, reafirmando, assim, para o autor, a pertinência do conceito de classe social e, mais propriamente, o de campesinato como classe.

El peligro está en que al centrar la atención en las pequeñas identidades se deje de lado su adscripción a identidades de mayor escala, en que los escenarios territorializados del acontecer cotidiano obscurezcan el transcurrir estructural y sistémico del que forman parte, en que la cuenta corta sustituya a la cuenta larga y las efemérides suplanten a la historia. (BARTRA, 2010).

A citação acima sintetiza claramente a luta pelo monopólio do campo científico-político em torno do conceito de campeonato e daquilo que dele advém e que passa a ser instituído. Analisar o processo pelo qual se constrói e se institucionaliza o que, em determinado momento do tempo é constituído como tal, consiste o objeto do pesquisador em se tratando de um problema social (LENOIR, 1996). A Educação do Campo enquanto um objeto pré-construído, um problema social, parafraseando Bourdieu, é apenas uma palavra.

Mas não entraremos aqui no mérito do pensamento dos autores anteriormente citados e de suas propostas de substituição ou pertinência dos conceitos diante da mudança de paradigmas. Também não discutiremos aqui os limites e as potencialidades das convergências de movimentos sociais, ou ainda acerca da eficácia das identidades constituintes dessas convergências e/ou nelas constituídas. Ficaremos na superfície do debate, ou seja, na luta dos participantes pela estruturação de um campo político e científico.

Entretanto, faz-se ainda necessário, antes de chamarmos atenção para os textos produzidos no âmbito da formulação dos projetos pedagógicos dos cursos da Educação do Campo (licenciaturas e ensino médio técnico-profissionalizante), entender de forma rápida a conjuntura na qual o debate da Reforma Agrária se (re)atualizou na sociedade brasileira.

Ainda na década de 1980, o anúncio do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária (Pnera) propôs o estabelecimento de “zonas

prioritárias de Reforma Agrária”. O Pnera, elaborado no governo de José Sarney, em 1985, em função do aumento das tensões sociais no campo, provocou forte reação dos latifundiários representados pelos setores ruralistas no governo e dispostos a impedir sua implantação. Nesse jogo de forças, o plano inviabilizou-se com o não cumprimento das metas. O Pnera acabou originando a política de criação de assentamentos rurais no Brasil como uma espécie de política compensatória de Reforma Agrária. Dessa forma, o tema dos *assentamentos* passa a predominar nos debates sobre Reforma Agrária.

Esse tema aparece tratado em diferentes tipos de textos e enquadra-se numa temática histórica bem mais ampla a respeito da estrutura agrária brasileira. É tema recorrente nos discursos políticos dos movimentos sociais e na pauta de programas políticos partidários. Nesse sentido, pensar e escrever a respeito da estrutura agrária brasileira e, hoje, mais especificamente acerca dos assentamentos rurais, é tarefa tanto do político como do acadêmico. Novaes (1996) observa a permanência desse tema na história do Brasil e sugere que podemos pensar a Reforma Agrária como conjunto de símbolos, parte de um mito e visto como recurso construído pela sociedade e que tem um significado para essa sociedade, sendo constantemente reatualizado e recontextualizado em várias versões concorrentes, em vários momentos da história do País.

Na região sudeste do Pará, esse debate nasce com a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs). Nessa época, a região do leste amazônico é (geo)grafada pelo (des)encontro entre os movimentos dos chamados *assituantes*, que, desde a década de 1960-70, se deslocavam para a pré-Amazônia maranhense, onde se instalariam os chamados grandes projetos: mineração, hidrelétricas, agropecuária, madeireiras.

Nesse sentido, podemos identificar que, primeiramente, a luta pela Reforma Agrária se torna o horizonte político dos movimentos que surgiram no sudeste do Pará, uma vez que a concentração fundiária e a expropriação dos trabalhadores rurais se mostraram brutais. Marabá, mesmo concentrando as instituições de repressão do Estado, era o ponto onde estava localizada a maioria das entidades e das agências de medição que apoiavam a atividade sindical no Pará (ASSIS, 2007).

Já na década de 1980, como destaca Hébette (2004), a atuação dos militantes, além das práticas das associações, alargou a possibilidade de luta pela terra, quebrando o isolamento das diversas frentes de conflitos dos posseiros, permitindo, dessa forma, o estabelecimento de uma nova articulação com o Estado, tendo os sindicatos de trabalhadores rurais como interlocutores. O MST, que primeiramente se instalou em Conceição do Araguaia, passa também a assumir um papel importante, principalmente no final da década de 1980 e nos anos 90.

Dá-se “início” ao chamado “projeto de territorialização camponesa”, que se efetiva com a massificação das mobilizações para a ocupação de terras; a formação de acampamentos e a posterior conquista do território com a regularização dessas áreas em assentamentos rurais, ainda que seja a partir de múltiplos conflitos com outras territorialidades e com outras formas de territorialização existentes na região, ligadas principalmente ao gado. Esse projeto de territorialização camponesa passou a significar também, para os atores políticos da Reforma Agrária, uma resistência ao projeto de territorialização mineral e do agronegócio.

A seguir, apresentaremos os textos que foram recortados das justificativas dos projetos políticos pedagógicos de diferentes cursos do âmbito regional da Educação do Campo. Por meio da leitura de trechos dos textos acadêmicos é possível perceber que a definição institucional de campo pelos especialistas da Educação do Campo possui forte influência da perspectiva do projeto de

territorialização camponês em pelo menos dois aspectos: o campo enquanto território de disputa de distintos modelos de desenvolvimento (agronegócio X agricultura camponesa); e o campo enquanto território conquistado ou a ser conquistado (latifúndios X acampamentos/assentamentos rurais).

[...] *Desta luta resultam* os quase 400 projetos de assentamentos de agricultores familiares existentes na região, a *conquista* de linhas de crédito para financiamento da agricultura familiar, o desenvolvimento de programas de escolarização e capacitação técnica e política dos agricultores etc. (FATA, 2005, p. 4) (grifos nossos).

[...] A atual Escola Agrotécnica Federal de Marabá tem sua *origem na mobilização de milhares de camponeses* que migraram para o sul e sudeste do Pará em busca de terra e de condições para se estabelecerem produtivamente. Desse processo, a *conquista* mais visível foi a constituição, entre 1987 e 2007, de 481 projetos de assentamento em toda esta região, *com cerca de 64 mil famílias assentadas*. (EAF-MARABÁ, 2008, p. 6) (grifos nossos).

[...] Essa Escola *teve sua origem na mobilização e organização da luta camponesa por Reforma Agrária* e pela constituição de condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no sul e sudeste paraense. *Essa luta tem como conquista mais visível* a instituição de aproximadamente 500 projetos de assentamentos da Reforma Agrária para atender a 80 mil famílias. (IFPA/CRMB, 2010, p. 5) (grifos nossos).

[...] Atualmente, a Região Norte é a segunda região com o maior número de famílias assentadas em áreas de Reforma Agrária do Brasil, são 167.032 famílias, *totalizando 842.303 pessoas vivendo em assentamentos regularizados*. Na região sul e sudeste do Pará, antes de 1995, existiam 65 assentamentos; entre 1995 e 2000 este número passou a 276, sendo que até dezembro de 2003, contabilizava-se a existência



de 381 assentamentos, *conformando uma área de 1.207.938 ha destinada à agricultura familiar* e mais de 60 milhões de reais em linhas de crédito federal liberados para infraestrutura, moradia e produção agrícola. Atualmente, existem aproximadamente 400 assentamentos e 84 mil famílias assentadas na região. (UFPA, 2008, p. 2) (grifos nossos).

Nesses textos, vemos também uma intencionalidade que se faz necessária para qualquer produção do conhecimento. Porém, essa intencionalidade carrega consigo uma limitação no que diz respeito à primazia do assentado da Reforma Agrária como ator protagonista da produção do conhecimento no âmbito dos currículos da Educação do Campo. Em todos os textos, percebemos que o assentado da Reforma Agrária e/ou agricultor familiar e camponês são os únicos sujeitos a empreenderem a luta e a conquista de parcela significativa do território.

Na prática, portanto, outros sujeitos e territórios em luta são invisibilizados e outros saberes são silenciados. Neste caso, o entendimento do contexto, o qual deveria ser do *front* de batalha entre múltiplos projetos de territorialização e entre diversos sujeitos, passa a ser o da disputa polarizada entre dois modelos de desenvolvimento. A presença desses binarismos na leitura acerca do contexto conjuntural em questão e sua implicação em claros limites na estrutura do campo acadêmico será o foco de análise no próximo item.

### Campo como *intertexto*: o projeto de uma Educação do Campo

*Ponha um arco-íris na sua morninga. É lúcido, é válido, inserido no contexto.*

Paulo Diniz

O terceiro sentido de campo a ser explorado neste texto é aquele que o entende como um microcosmo social, ou seja, e de acordo com Bourdieu (2004), um universo intermediário entre

um determinado texto e seu contexto, universo este constituído de relações entre agentes e instituições que visam à reprodução de um poder, de uma legitimidade de dizer, com o objetivo de manter o controle ou o monopólio sobre o respectivo campo em que se encontram.

Para construir uma análise acerca desse este aspecto da Educação do Campo, centraremos a argumentação em dois pontos específicos: o primeiro retrata o processo de consolidação de um paradigma de Educação do Campo, ressaltando alguns avanços e perigos desse empreendimento teórico-prático; o segundo tenta investigar as relações entre Universidade e movimentos sociais, encarando essa relação como interação entre campos, ou seja, contato entre o campo organizacional dos movimentos sociais e o campo acadêmico da Universidade, o que, por sua vez, constrói possibilidades, mas também impõe uma série de limites.

Vê-se, assim, a existência de um projeto de criação de um microcosmo social dotado de regras, valores, princípios e formas de legitimidade, chamado de paradigma da Educação do Campo, o qual surge da necessidade prática de experiências pedagógicas inovadoras negarem os parâmetros estabelecidos por uma educação rural articulada a um projeto de campo que nega a existência camponesa.

Assim, o contexto de criação de um novo campo parte da constatação de que

Existe uma série de ações e de ideias que colocam o paradigma do rural tradicional em questão. É justo pelas possibilidades de criarmos novos sistemas de ideias e valores que podemos vislumbrar oportunidades de gerar novos paradigmas. Elas vêm se desenvolvendo em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo atualmente, realizado pelo conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes movimentos sociais, que vão desde a educação básica até o ensino superior, realizadas através do Programa Nacional de Edu-

cação na Reforma Agrária (Pronera), bem como através de inúmeras experiências de educação não formal; de capacitação e também de dezenas de eventos e seminários protagonizados pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo. São essas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo, na perspectiva de criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos. (FERNANDES; MOLINA, 2010, p. 7).

Por esse prisma, as construções teóricas e práticas para a consolidação de um projeto de Educação do Campo, inscrita, então, num paradigma da questão agrária, estão sendo pensadas na relação de oposição à Educação Rural, traçado, por outro lado, no paradigma do capitalismo agrário. O jogo de oposições é extenso e define, de um lado, a policultura, a paisagem heterogênea, o trabalho família, geração de emprego e a agricultura, enquanto a monocultura, a paisagem homogênea, competitividade, eliminação de empregos e o agronegócio ficam do outro lado. Nesse sentido,

a Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais. [...] rompe com o paradigma da educação rural que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida [...]. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, 2010, p. 10).

A consolidação desse paradigma está se dando por um avanço significativo na dimensão pedagógica, pela construção de princípios e referenciais de sustentação para a construção de

uma nova forma de pensar a educação. Entende-se assim que é decisiva a consideração do movimento social como princípio educativo, incorporando a ideia de se transformar transformando, uma vez que se abre à perspectiva dos espaços e tempos da educação, considerando os movimentos sociais, como um lugar de aprendizado de direitos, de humanização, em que todas as dimensões da vida entram na perspectiva da transformação social (CALDART, 2004; ARROYO, 2003). Ainda parece decisiva a incorporação nos currículos de Educação do Campo, principalmente, mas não somente, nos cursos de formação superior, da pesquisa e do trabalho como princípios educativos, da perspectiva de formação por área do conhecimento e do avanço metodológico, no âmbito da organização dos espaços e tempos de formação, pela via da alternância pedagógica.

Não há como negar a consolidação de um campo de saber inscrito, sobretudo, pelas experiências pedagógicas inovadoras, em muito alimentadas por uma perspectiva teórico-prática de Educação do Campo. Entretanto, o avanço pela perspectiva pedagógica, embora tenha rebatimentos importantes de crítica ao paradigma dominante, não é acompanhada por um aprofundamento maior das discussões epistemológicas.

A construção do paradigma de Educação do Campo e da questão agrária, nesses termos, prioriza uma negação do paradigma da educação rural ou do capitalismo agrário. Não questionamos a importância do jogo de oposições para a politização do debate. Entretanto, quando se refere à construção de um novo paradigma, é preciso tomar cuidado com a colonialidade dessa compreensão de mundo em que o outro é o reflexo imperfeito do mesmo, ou ainda, em que as formas de pensar e agir são definidas a partir daquilo que não são, muito mais do que a entrada na diversidade daquilo que são, ou, como diria Walter Mignolo (2005, p. 33), “[...] o fora que está dentro, porque contribui para a construção da mesmidade”.



É preciso perceber que questionar o paradigma do capitalismo agrário é questionar o paradigma dominante que consolidou a própria ciência moderna, cujo princípio fundamental, segundo Souza Santos (2007), é a negação do caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Lander (2005) mostra-nos que as ciências sociais inscritas historicamente em um paradigma dominante funcionaram como saberes coloniais por compartilharem de uma visão de um mundo partilhado, por meio de múltiplas separações, como aquela entre corpo e mente, operada por Descartes, a qual aparta o homem de sua experiência concreta corporal e coloca a mente como elemento existencial.

É o que se faz, no projeto iluminista, com a razão, sendo que a síntese concreta dessas partições é a ideia de civilização-barbárie ou a separação tradicional-moderno, que foi a partição usada para a construção de um metarrelato universal que desenhou a Europa como centralidade do mundo, ou seja, que universalizou a experiência europeia como a única válida. As ciências sociais, então, absorveram uma leitura linear da história, por meio do progresso; naturalizaram as relações liberais, do individualismo, consumo e mercado como as únicas válidas; ontologizaram a separação entre homem e natureza e, no conjunto das relações de poder imperiais, colocam-se, na hierarquia dos conhecimentos, como o único argumento universalmente válido.

Nesse sentido, parece-nos que a construção de um paradigma de Educação do Campo passa por colocar em questão todos esses princípios epistemológicos, inclusive a colonialidade do saber que eles carregam, o que nos impõe atenção especial para com as categorias que fundamentam o projeto de Educação do Campo e a possível colonialidade por trás delas, como em: *campo*, *campesinato*, *capitalismo agrário*, entre várias outras.

Em última análise, fazer falar as experiências em movimento, considerar as várias expressões de movimentos sociais,

conseguir notar a diversidade e heterogeneidade histórica e estrutural do capitalismo no campo brasileiro, bem como abrir espaço para outras formas de racionalidade para além da científica na construção de processos formativos, parece-nos pontos fundamentais para que não caiamos numa leitura homogênea do capitalismo, dos movimentos sociais e dos saberes em jogo quando se trata de Educação do Campo. Dito de outro modo,

[...] o mais importante no mundo de hoje é que tanta experiência social não fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, *desacreditadas*. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 23-24).

Entretanto, quando tratamos da consolidação de um campo do saber para a Educação do Campo, necessariamente devemos considerar a relação entre universidades e os movimentos sociais, o que nos traduz um contato entre campos distintos, microcosmos com regras, formas de funcionamento e legitimidade diferentes.

A perspectiva de construção de uma Política Nacional para a Educação do Campo, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) – o que levou, entre outras coisas, à entrada na Universidade pública de cursos regulares e de projetos ligados à Educação do Campo –, fez parte de uma estratégia dos movimentos sociais para a conquista de garantias para esse projeto. Essas garantias vieram, necessariamente, pelo Estado e, como não poderia deixar de ser, tais garantias só são permitidas no jogo de articulações e estratégias que movimentam esse Estado, bem como mediante de amarras institucionais, burocráticas e administrativas características de racionalidade estatal.

As relações estabelecidas entre os campos, organizacional do movimento social e o acadêmico da Universidade, vêm provocando, por um lado, um distanciamento das questões concretas de luta e, por outro, muito mais uma burocratização dos processos pedagógicos. É preciso recordar que a política da Educação do Campo foi gestada a partir de uma problemática que colocou “o direito a ter direitos” no centro do debate. Para isso, foi necessário definir uma política de identidade para então empreender mais uma batalha na luta ideológica. Como já foi dito, o campesinato passou a identificar o sujeito de direitos desse projeto político, e a Educação do Campo, como novo paradigma em oposição à educação rural, pouco a pouco, em sua ainda pequena trajetória de pouco mais de dez anos (em termos de institucionalidade), passa a ganhar o lema nos movimentos sociais e nas universidades: *Direito Nosso, Dever do Estado*.

Na coleção denominada *Por uma Educação Básica do Campo*, a qual reúne um conjunto de textos produzidos ao longo dessa trajetória, é possível verificar uma guinada realizada pelos agentes instituintes do campo no que diz respeito à relação com o Estado. Como nos esclarece Lenoir (1996), uma das fases essenciais da constituição de um problema como problema social é o seu reconhecimento como tal pelas instâncias estatais.

Os textos de apresentação do conjunto de cadernos produzidos pela referida coleção têm a sua autoria modificada com o passar dos anos. No primeiro caderno, produzido no ano de 1998, o texto vem assinado por cinco diferentes instituições e um movimento social (CNBB, MST, UnB, Unicef e Unesco) e nos anos seguintes passa a ser assinado por um representante da chamada *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*.

Dez anos depois, em 2008, o Caderno 07 apresentou o texto de apresentação assinado pelo presidente do Incra: “É por um processo de consagração estatal que determinados problemas da vida particular são transformados em problemas sociais que exi-

gem soluções coletivas (regulamentações, direitos, equipamentos etc.” (LENOIR, 1996, p. 89).

No entanto, a consagração dessa política toma o Pronera, política pública da Educação do Campo para os assentados da Reforma Agrária, como sendo o carro-chefe do que seria a política pública da Educação do Campo. Nesse sentido, vemos que o MST, único movimento social que assina desde o início como membro da Articulação Nacional, buscou garantias a partir das possibilidades abertas por um governo (popular?).

Se essa garantia, por um lado, atribui vantagens, ao mesmo tempo impõe sérias limitações aos agentes instituintes desse campo, quais sejam: a institucionalização do movimento social pela garantia dos recursos públicos e, ainda, mais limitante seria a impregnação no pensamento dos especialistas sobre a Educação do Campo de elementos exclusivos da política pública específica que financia os projetos dos cursos de formação. Por outro lado, a necessidade de “ocupação do Estado” também mantém intactos elementos que necessariamente deveriam ser destruídos para a construção do *novo* (ou seja, a construção de outra forma do fazer educativo, outra sociedade).

Para isso, são nomeados os técnicos e os especialistas do campo do saber para fazer funcionar os aparelhos de Estado que não devem ser destruídos, e sim ocupados. Por outro lado, a entrada no Estado também se dá pelo ingresso nas universidades, o que significa a penetração em um campo que

[...] enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e

com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 123).

A estrutura do campo acadêmico é um constante jogo com suas regras estabelecidas, no qual, os agentes que participam disputam posições e lucros específicos. Portanto, não será diferente quando tratarmos da Educação do Campo e, seguindo esse raciocínio, alertamos para quatro elementos importantes. O primeiro refere-se ao processo de institucionalização da Educação do Campo, que provoca claramente um distanciamento dos movimentos sociais, uma vez que se institucionalizar é aderir a um campo com dinâmica própria, formas de disputas e regras particulares, bastante distintas das formas organizativas dos movimentos sociais.

O elemento seguinte refere-se às formas de expansão da política de Educação do Campo por uma proliferação de editais. No interior do campo acadêmico, em muitos casos, a conquista do edital referencia disputa por legitimidade, posições e lucros específicos, muito mais que um partilhar de princípios epistemológicos e pedagógicos referenciados na Educação do Campo, o que vai gerar sérias distorções na prática dos cursos.

O terceiro elemento diz respeito à dinâmica das próprias instituições e o contato delas com vários outros programas de formação, muitas vezes contraditórios aos princípios e bases da Educação do Campo. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que possuem práticas ligadas à Educação do Campo, esse quadro tende a se agravar com o direcionamento dado pelo próprio governo a tais institutos, pelo conjunto de programas que partilham de uma perspectiva de educação tecnicista.

O último elemento a ser ressaltado são os limites postos pela própria organização das Instituições de Ensino Superior – mas não só essas – à proposta de Educação do Campo. Esses

limites estão em várias dimensões, dentre as quais se destacam três: a epistemológica, uma vez que as instituições, em geral, organizam-se disciplinarmente, não considerando outras formas de conhecimento para além do científico, o que também gera um estranhamento aos cursos de Educação do Campo, que, por sua vez, sofrem pela falta de legitimidade enunciativa em espaços de decisão; a administrativa, haja vista que os sistemas de informação muitas vezes não reconhecem as particularidades das formas de organização pedagógica e curricular dos cursos de Educação do Campo; e a pedagógica, principalmente pela dificuldade das instituições de entenderem e aderirem à perspectiva metodológica da alternância pedagógica.

Apesar dessa imposição de limites, não podemos negar que o campo acadêmico ampliou o acesso das comunidades rurais à Universidade, bem como vem transformando, mesmo que de forma tímida, as formas de organização e produção do conhecimento no âmbito universitário.

Se o campo acadêmico interfere de forma decisiva nessa relação com o campo organizativo dos movimentos sociais, esse último campo também interfere de forma decisiva no primeiro. A entrada dos movimentos sociais na Universidade construiu avanços significativos no âmbito político e formativo, mudando a história e a trajetória de muitos sujeitos, o que alargou a *possibilidade* de relação entre várias formas de conhecimento para além do saber científico, mas não aquém dele. Mas como não poderia deixar de ser, como o movimento mais decisivo na construção da Educação do Campo é o MST, algumas práticas de organização desse movimento entram no campo acadêmico.

Em geral, a organização política do MST tem como princípio básico a produção de um movimento de massas. Para tanto, existe a necessidade de consolidação de uma vanguarda política que tenha clareza dos rumos e estratégias a trilhar. Como diria Ornelas (2008, p. 101),

a proposta crucial e controversa é a construção de uma vanguarda política que se encarregue de delinear estratégias, educar a população e articular forças [...]. Em particular, a vanguarda precisa contribuir decisivamente no salto qualitativo da unidade-unificação das lutas sociais com as lutas políticas.

A perspectiva de construção de uma vanguarda política na Universidade parece ser um rebatimento claro do campo organizativo dos movimentos sociais. Entretanto, a perspectiva de vanguarda política guarda em si um conjunto de problemas que nos parecem visível em algumas instituições. O primeiro é a criação de uma hierarquia de papéis sociais, uma vez que apenas um dado grupo é capaz de pensar diretrizes e estabelecer rumos, o que, em alguns casos, cria “formas estadocêntricas de organização, baseadas no centralismo, na divisão entre dirigentes e dirigidos e na disposição piramidal da estrutura” (ZIBECHI, 2005, p. 199).

Um segundo elemento é a necessidade de criação de lideranças, o que na universidade cria uma personificação dos processos, ou, ainda, referencia lutas, organizações, disputas e projetos que têm fundamento social amplo na figura de alguns sujeitos. Por fim, em decorrência da hierarquia criada entre vanguarda e massa existe o perigo, em alguns casos, de se usar da estrutura burocrática do campo acadêmico para uma legitimação personalista e, assim, enquadrar o conjunto de sujeitos pela responsabilização de tarefas geridas por um comando central.

A herança requisitada pela Educação do Campo como sendo sucessora dos pressupostos da Educação Popular, forjada na década de 1960, a partir das lutas empreendidas pelo campo popular, para além de reconhecer as mudanças do lugar físico e do lugar social das práticas e sujeitos educativos, haveria de incorporar ainda a ideia da existência do *front* de batalha entre múltiplos projetos de territorialização. A ideia do múltiplo, por não menos, inicia-se é dentro de si, como nos lembra o poeta Walt Whitman,

“eu sou contraditório, eu sou imenso, há multidões dentro de mim”, ou, como sabemos, nos múltiplos “eus” de Fernando Pessoa, cujos personagens eram diferentes não só entre si como dele mesmo (e existiria ele mesmo?).

Se entendermos que já partimos dessa batalha interna na multiplicidade, como então reduzir práticas e sujeitos da Educação do Campo a um único *sujeito educativo* transformador? A busca de garantias no Estado não estaria reduzindo a possibilidade de relação entre epistemes distintas? Pois tão somente a simples incorporação dos múltiplos sujeitos e projetos do campo físico e simbólico neste campo de saber já traria grandes contribuições para o enriquecimento do diálogo de saberes que se constrói em torno de um projeto emancipador, ou como diria Zibechi (2008, p. 133) “[...] se a nossa opção é procurar garantias no Estado, nos partidos e na teoria acadêmica, estamos indo pelo caminho errado, já que neles não há espaço para práticas de emancipação”.

Assim, a possibilidade de contato entre epistemes distintas que a relação entre universidade e movimentos sociais produz fica limitada pela negação, em determinados sentidos anteriormente expostos, da ideia de *front* e de múltiplo.

## Educação do Campo e desobediência sistêmica

O esforço até aqui foi de condensar, por meio dos vários significados do vocábulo *campo*, uma análise acerca da Educação do Campo, tomando como ponto de partida para todos os argumentos postos anteriormente a experiência concreta dos autores na região do sudeste do Pará. Dos esforços analíticos até aqui empreendidos, decorrem alguns argumentos conclusivos.

O primeiro desses argumentos revela-se na necessidade de nos distanciarmos de metarrelatos que tentam, por uma leitura localizada, generalizar a complexidade do campo brasileiro pela

necessidade de definição de uma questão agrária que fundamente um projeto nacional para a Educação do Campo, construindo um projeto global de uma história local, como focaliza Mignolo (2005). Com isso, não queremos dizer que não exista uma questão agrária nacional; longe disso, queremos é alertar para a complexidade dessa questão e a sua diversidade, considerando as experiências regionais e locais.

Nesses termos, a capacidade de leitura da diversidade do campo brasileiro parece ser uma postura epistemológica fundamental que abre não só um leque amplo de pesquisa, mas também uma necessidade de tradução de saberes distintos que entram nessa compreensão. A necessidade de conquista de garantias políticas não pode frear a capacidade analítica, pois corremos um risco duplo: primeiramente, o de institucionalizarmos uma política de Educação do Campo nacional avançada em suas prerrogativas, mas extremamente distante das escolas da vida real, o que vai gerar, na prática, distorções sérias, inclusive, podendo este projeto ser incorporado, como discurso, por parte de fundações de grandes empresas. O segundo risco encontra-se na possibilidade de construirmos leituras da questão agrária que, pela geopolítica do conhecimento, generalizem experiências locais e homogeneizem não só a leitura das formas de expansão do capitalismo no campo, mas também as formas existentes de organização, mobilização e luta.

Um outro argumento refere-se ao perigo de se produzir uma homogeneização da leitura de campo como território camponês e até mesmo a força reguladora e normativa do conceito de campesinato. Se encararmos o campo como território pela prerrogativa conceitual de campesinato ou mesmo pela prerrogativa político-administrativa dos assentamentos rurais, corremos o risco de nos afastar de outras experiências concretas de luta no campo, produzindo, dessa forma, um desperdício de experiências sociais de movimentos que caminham em outros rumos. Não falamos com isso de negligenciar todas as conquistas do mo-

vimento camponês. Pelo contrário, falamos de considerar que outras formas de mobilização, como as que politizam a cultura afirmando identidades e territórios étnicos, ou mesmo as que politizam situações de conflitos sociais se objetivando em movimentos sociais podem não possuir as mesmas premissas de organização, mobilização e luta características do movimento camponês, mas nem por isso deixam de ser importantes para a compreensão do campo e da Educação do Campo.

Um terceiro argumento central vem da construção de um paradigma de Educação do Campo e o reconhecimento do avanço nas discussões no âmbito pedagógico, mas também o pouco aprofundamento das discussões no campo epistemológico. Parece-nos necessário reconhecer as disputas em jogo nas contradições do campo brasileiro como disputas territoriais, políticas e também epistêmicas. O que está sendo colocado em questão não é apenas o modelo produtivo da economia ou o enviesamento político conservador da política agrária, mas os pressupostos epistemológicos que consolidam o projeto hegemônico, ligado, nesse caso, à mineração e ao agronegócio.

É preciso, portanto, fazer uma opção descolonial para a Educação do Campo, no sentido de, primeiramente, reconhecer que o paradigma que estrutura a ciência moderna negligenciou a diversidade epistemológica do mundo e, assim, negou a sujeitos individuais e coletivos subalternizados a possibilidade de agenciamento epistêmico e, a partir desse reconhecimento, considerar que a desobediência política deve também ter por fundamento, como enfatiza Mignolo (2008), desobediência epistêmica. Isso, para não correremos o risco de ficar, como enfoca Quijano (1992), no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocêntricos, enraizados em experiências sociais distantes.

O quarto argumento diz respeito aos limites e possibilidades postos pelo contato entre o campo organizativo dos movimentos sociais e o campo acadêmico institucionalizado da Uni-



versidade. Temos limites claros postos pelo campo acadêmico ao projeto de Educação do Campo, por exemplo o distanciamento dos movimentos sociais trazidos pela institucionalização, as disputas internas do campo que encaminham processos em direções próprias ao campo acadêmico, a absorção por parte das instituições de um conjunto de programas governamentais de perspectiva de ensino tecnicista e, por fim, os limites epistemológicos, administrativos e pedagógicos próprios das formas de organização institucional do campo acadêmico.

Por sua vez, o campo organizativo dos movimentos sociais também traz para a Universidade, pela concepção de construção de uma vanguarda, relativa hierarquização de papéis sociais, bem como a personificação dos processos e, em alguns casos, a centralização das decisões. Entretanto, é necessário o reconhecimento desses limites para a construção de uma relação que realmente seja de abertura epistemológica, em que saberes distintos com diferentes formas de racionalidade entrem em contato direto sem a construção de hierarquias.

Os três sentidos de campo usados neste texto convergem a uma direção: abrir os olhares acerca da Educação do Campo, considerando o *front*, animado por múltiplos projetos em disputa no *campo* brasileiro, enquanto contexto; a diversidade étnica e identitária de sujeitos do *campo*, enquanto texto de um projeto coletivo; e a desobediência epistêmica para uma abertura epistemológica, como símbolo do contato entre os *campos*: organizativo dos movimentos sociais e burocrático das instituições de ensino.

## Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. Agroestratégias e desterritorialização: Os direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas dos agro-negócios. In: SAUER, S, ALMEIDA, A. W. *Terras e territórios na*

*Amazônia: Demandas, desafios e perspectivas*. Brasília: Editora UnB e Abaré Editorial, 2011.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, jan/jun. 2003, p. 28-49.

ASSIS, W. S. *A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense*. 2007. 242 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

BARTRA, A. Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de um continente colonizado. *Revista Memória*, 248, 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRANDÃO, C. Acumulação primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil contemporâneo. In: ALMEIDA, A. B. *et alli. Capitalismo globalizado e recursos territoriais: Fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EFA-MARABÁ. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Família Agrícola*. Marabá: EFA, 2008.

FATA. *Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (Texto)*. Marabá, 2005. (mimeo).



FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

HÉBETTE, J. *Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do cam-pesinato na Amazônia*. v. 1. Migração, colonização e ilusões de desenvolvimento. Belém: EDUFPA, 2004.

IFPA/CRMB. *Projeto Político Pedagógico (versão preliminar)*. Marabá: IFPA/Camar, 2010.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, P. et alli. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

NOVAES, R. Reforma Agrária. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 1996.

ORNELAS, R. Contra-hegemonias e emancipações: Apontamentos para um início de debate. CECEÑA, A. E. (Org.). *Os desafios das emancipações em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UFPA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Marabá: UFPA/Camar, 2008.

ZIBECHI, R. Os movimentos sociais latino-americanos: Tendências e desafios. In: LEHER, R., SETÚBAL, M. (Orgs.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: Diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

ZIBECHI, R. A emancipação como produção de vínculos. In: CECEÑA, A. E. (Org.). *Os desafios das emancipações em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

**Parte II**

**Histórias de vida e formação**

## Histórias de vida em formação: autopoiesis e práxis coletiva

Idelma Santiago da Silva<sup>1</sup>

Este estudo não é apenas uma proposição acerca da história de camponeses, naquilo que suas narrativas de experiências de vida fornecem como evidências empíricas de suas existências, mas, ainda, uma questão acerca de como o contexto da produção dessas narrativas, em grupos de formação, tem possibilitado produções discursivas de identidade. Esses processos compartilhados – em contexto de interação e explicitada intencionalidade educativa – de produção narrativa de histórias de vida, têm se constituído espaços de recriação e reiteração de uma memória coletiva camponesa da região.

O uso do lastro comum corrobora com a hipótese de que a organização de memórias pelos indivíduos não só contribui na criação de sentido da sua integração ao grupo social, mas também constitui estratégia de resistência coletiva, especialmente de luta por maior reconhecimento na história.

---

<sup>1</sup> Doutora em História. Professora adjunta do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Unifesspa-Campus de Marabá. Pesquisadora nos grupos de Pesquisa (CNPq) “Narrativas, Experiências de Vida e Formação” (UFT) e “Culturas, Identidades e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental Brasileira” (UFPA).

A abordagem de narrativas de experiências de vida requer a adoção de uma perspectiva de interpretação que extrapola o espaço prescritivo da ciência rumo à possibilidade de compreensão pelo envolvimento e do reconhecimento de que *há um engajamento em todo ato de compreensão* (GONSALVES, 2006). Uma perspectiva na qual a investigação científica seja espaço “onde queiramos nos encontrar não mais em função de algum conhecimento que precisa ser preservado ou avançado, mas em função de projetos de vida e de sociedade que julgamos importantes” (STRECK, 2001, p. 264).

Assim, não se trata apenas do desafio referente à adoção de categorias teóricas adequadas e pertinentes às evidências empíricas ou mesmo das táticas de poética textual. Nesse aspecto, estou de acordo com Marina Maluf (1995, p. 28), quando ela afirma que “todo texto se desdobra e se multiplica, podendo ser lido a partir de inúmeros significados. O que existe são perspectivas da realidade, e nenhuma delas esgota completa e definitivamente, quer a análise, quer a descrição”. Também não é suficiente a contextualização da produção analisada, reconhecendo seu *locus* de enunciação e seu uso pelos autores.

Fundamentalmente, a questão é assumir que a interpretação modifica o objeto apreciado, o constrói enquanto tal. Por isso, resalto três aspectos importantes da produção e análise dos relatos de experiências de vida, objetos deste trabalho:

- ✓ primeiro, que esses materiais foram produzidos em atividades formativas sob minha orientação nos cursos de formação de educadores do campo;
- ✓ segundo, que minha descrição e análise estão engajadas e comprometidas com a intencionalidade de reflexão da própria prática e de subsidiar sua transformação;
- ✓ terceiro, compartilho, biograficamente, elementos da memória e do horizonte de expectativas do campesinato como sujeito coletivo no sudeste do Pará.

Ainda que me apoie em trabalhos precedentes com memoriais produzidos em processos de formação, neste momento, recorri, especialmente, às produções narrativas de duas turmas de formação de educadores do campo: uma turma da Licenciatura em Educação do Campo (LPEC, 2010) e outra de Especialização em Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo (2009/2010)<sup>2</sup>. São cursos realizados na Unifesspa/Campus de Marabá e os trabalhos foram produzidos em oficinas de histórias de vida.

Em ambas as turmas, as atividades eram alternadas entre momentos de produção individual, de interação em grupos, de socialização na turma e de estudo/debate de textos. Na turma de especialização, os momentos de produção individual foram realizados no Tempo Comunidade do curso, no período de novembro de 2009 a janeiro de 2010. Na turma de licenciatura, todas as atividades da oficina ocorreram no Tempo Universidade, no mês de agosto de 2010.

Essa dinâmica de interação imediata, na LPEC, pode ter concorrido para medidas de ajustamento da produção narrativa individual decorrente da retroalimentação da comunicação dos trabalhos (em texto e imagens) no grupo. Também nessa turma, a produção das narrativas foi precedida de uma oficina lúdico-terapêutica, que, além de sensibilização dos participantes, constituiu para eles um saber precedente (autoconhecimento). Nas duas tur-

<sup>2</sup> A turma da LPEC é composta por 32 educandos – 12 homens e 20 mulheres –, com faixa etária predominante entre 20 e 40 anos de idade. Nessa turma, dez estudantes já exercem atividade docente em escolas rurais; seis desenvolvem atividades de natureza educativa, seja nas escolas ou junto às comunidades, por meio de assessorias. A turma da especialização era composta por 36 educandos – 11 homens e 25 mulheres –, com faixa etária entre 25 e 45 anos; era formada por professores de escolas rurais e coordenadores pedagógicos da educação rural (29); agentes de Ates e Ater (seis); membros de organizações de formação de lideranças e educadores do campo (dois).

mas, a orientação foi semelhante, devendo representar suas experiências de vida, consideradas significativas em seus processos de formação, realçando a genealogia familiar, as paisagens de vida, as redes de sociabilidades, a educação doméstica e escolar e as experiências de trabalho. São, assim, narrativas de formação produzidas sob determinadas injunções, especialmente didático-pedagógicas: da objetivação das experiências por meio da linguagem, da existência de um plano e roteiro de orientação (centralidade de alguns referentes) e da presença do grupo de interação.

Os materiais podem ser categorizados como memoriais de formação (PASSEGGI, 2010) desde que compreendidos numa vivência-experiência formativa que prefiro denominar de *história de vida em formação*, por duas razões. Uma, porque concordo que as atividades que têm sido realizadas nos cursos de Educação do Campo expressam o conceito de Pineau (2006, p. 340), que define o trabalho com história de vida como uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial e sua preferência pelo termo *história de vida* “apontando para a construção de um sentido temporal, sem privilegiar o meio social e material da construção”, por exemplo, podendo incorporar as diversas modalidades oral, escrita e visual. A segunda razão, pela concepção de emancipação nela articulada.

As histórias de vida em formação têm como pano de fundo o projeto de emancipação do sujeito, preocupado com a reflexão sobre a experiência, como uma prática libertadora, na perspectiva de uma ação educativa democrática, inspirada em Paulo Freire (1987), como sublinha Dominicé (2000, p. 126). A narrativa de vida corresponderia a uma “maneira de resolver a contradição existente entre respeito às normas herdadas e a descoberta de uma expressão criativa.” (PASSEGGI, 2010, p. 31).

A abordagem realizada por alguns professores da Unifesspa/Marabá de suas práticas com histórias de vida tem contribuído para o movimento teórico-prático do cur-

rículo da LPEC, no sentido de afirmar as experiências de vida e a realidade social como mediações fundamentais do processo de formação associadas ao princípio da pesquisa como estratégia educativa e de (re)construção de conhecimentos. Nesses procedimentos, está presente o pressuposto de integrar formação e produção de conhecimentos às práticas sociais.

No presente trabalho, pretendo abordar a questão das dinâmicas de identidade que têm sido desencadeadas nesses processos que tomam as narrativas de experiências de vida como fontes/objetos de formação. Portanto, assumo um recorte específico chamando a atenção para o ato narrativo de memórias como espaço criativo e desencadeador de processos de identificação. Considero que os elementos de identidade implicados nas narrativas não se referem apenas à elaboração significativa das vivências-experiências pessoais precedentes, mas que se trata de trabalho simbólico produtivo de uma práxis coletiva, isto é, acerca de uma narrativa de inscrição camponesa na história da região.

## As oficinas de histórias de vida

O trabalho com histórias de vida em processos de formação de educadores nos cursos de Educação do Campo, realizados na Unifesspa/Campus de Marabá, integra uma concepção e uma metodologia de formação que assume a pesquisa como princípio e instrumento educativo. Ela é compreendida, simultaneamente, como processo de *auto(trans)formação* e como atividade de inserção-investigação-ação na realidade social.

A tomada da experiência humana (THOMPSON, 1981) como práxis formadora fundamenta-se numa concepção am-

pliada de educação, integrada na/pela cultura, que extrapola a escola, podendo ser experimentada em diversas práticas, relações e interações sociais (MEDEIROS; ANJOS, 2009).

Esse trabalho tem sido realizado por meio de oficinas<sup>3</sup>, dentre elas, um momento de elaboração narrativa, enfocando as experiências significativas do processo de formação, em que o/a educando/a (sujeito-objeto, ator-autor) é colocado num esforço de descrição-reflexão que constitui a experiência narrativa como um ato autopoético e aberto aos projetos pessoais e coletivos de auto(trans)formação.

As oficinas de história de vida visam, num primeiro momento, à produção de saberes de experiência (LARROSA BONDÍA, 2002), pelos sujeitos educativos, objetivando a autocompreensão dos percursos e dos condicionantes sócio-históricos de sua formação, numa perspectiva de transformação das relações consigo mesmo e com as condições de existência coletiva. Num segundo momento, essas narrativas de experiência de vida são fontes (como um inventário) de temas, representações e conceitos que deverão integrar-se ao processo de formação acadêmico-científico, na perspectiva dialógica e crítica.

O trabalho com histórias de vida têm se materializado em coletivos de formação. Portanto, em processos de interação, diálogo e explicitada intencionalidade educativa. Sob tais circunstâncias, ele pode ser englobado nos esforços e estratégias pedagógicas de *auto-hetero-eco-formação* (NÓVOA, 2004).

Na Licenciatura Plena em Educação do Campo, as oficinas de histórias de vida ocorrem na primeira etapa do curso, articulada a outras atividades educativas que visam estabelecer “para

<sup>3</sup> A experiência realizada no Curso de Pedagogia do Campo (2006-2010), com UFPA/Marabá, Fetagri e Pronera, foi fundamental para alimentar o trabalho com as histórias de vida em formação (Cf. MEDEIROS; ANJOS, 2009).

cada educando a referência vivencial primeira, que, em contato com o conhecimento historicamente sistematizado, dá o ponto de partida objetivo para essa busca ativa de sínteses”, bem como visa construir a compreensão de que o processo de formação da subjetividade ocorre no “interior de processos sociais e históricos” (UFPA/Faced/LPEC, 2009).

Por isso, na LPEC são realizadas e articuladas, na primeira etapa do curso, além da oficina de histórias de vida, um seminário temático – *Sociedade, Estado, Movimentos Sociais, Educação do Campo e Questão Agrária na Amazônia* –, epistemologia geral, uma viagem de campo de vivência e estudo da realidade regional e uma pesquisa de história da localidade a partir das narrativas orais de membros da comunidade rural de vivência ou trabalho do educando.

## As circunstâncias históricas das experiências

A história recente dessa parte da Amazônia – sudeste do Estado do Pará – é marcada pelas trajetórias individuais e coletivas de migrantes, portadores de expectativas e necessidades diversas e conformadores de territórios distintos, por vezes concorrentes. Por isso, nessa região, tem-se uma sociedade marcada pelas *culturas de migração* (CABRERA, 2002).

Os camponeses são oriundos especialmente da migração nordestina intergeracional, intensificada desde o final da década de 1960, constituindo a fronteira agrícola Maranhão-Sudeste do Pará. Segundo Velho (2009), um movimento “espontâneo” de um campesinato de *fronteira*, em busca de terras livres, ocupações alternativas e complementares, especialmente com o objetivo do trabalho para si próprio. No sudeste do Pará, esse grupo social desempenhou trabalhos alternados na lavoura e nos castanhais, bem como ocupou novas áreas que passaram a ser disputadas por fazendeiros pecuaristas.



Por isso, a maioria dos migrantes no sudeste do Pará acumula, em sua trajetória de vida, experiências de trabalho simultaneamente urbanas e rurais, constituindo trajetórias itinerantes numa mesma geração. Especialmente porque nas duas últimas décadas do século XX, somada à motivação da migração em busca de terra, ocorre o deslocamento de camponeses ao sudeste paraense como força de trabalho.

Atualmente, a frente capitalista na Amazônia Oriental brasileira mantém a disputa pela concentração do território, visando à produção mineradora (sudeste do Pará) e à produção em larga escala de monoculturas de grãos (soja, milho, arroz), de eucalipto (produção de carvão para as siderúrgicas) e de cana-de-açúcar (produção de etanol). Também projetos de infraestrutura, especialmente energéticos, como as hidroelétricas de Estreito, Marabá e Santa Isabel.

As narrativas de experiências de vida dos participantes das oficinas, assim como tem sido evidenciado em trabalhos de investigação com história oral, participam da construção de quadros da memória social camponesa sobre os processos de ocupação da região. Uma memória socialmente relevante (VELHO, 1994), porque os engloba por vínculos sociais e experiência histórica a campos de pertencimento e antagonismo comuns.

Dessa forma, o processo de *desreterritorialização* de migrantes é também de combate pela memória (sua inscrição num campo de luta e intervenções sociais), devido aos conflitos dos programas de ação em interação e confronto (CERTEAU, 1994). Na versão camponesa, ainda que uma *narrativa eclipsada* (MORAES, 2003) ou estigmatizada para o conjunto da sociedade, sobressai o sentido da luta protagonizada como uma “ética da tenacidade”: “mil maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou fatalidade” (CERTEAU, 1994, p. 88). Enfim, uma *práxis coletiva* de inscrição na história e na construção de quadros compreensivos, como repertórios que evidenciam não só pertencimentos, mas enfrentamentos no mundo social.

Assim, à pretensão dominante de implantar e estabilizar uma memória da *ocupação* (pelos *pioneiros* e *bandeirantes*) levantam-se outras versões, pontos de vistas ligados às trajetórias e ao posicionamento dos atores sociais, e que caracterizam a polêmica e alteridade intrínseca desses empreendimentos memorialísticos. No caso dos camponeses, a luta pela terra constitui o realce de identidade e o objeto principal nos empreendimentos memorialísticos.

Por fim, mais do que a ocupação física de *novos* espaços do território nacional, a segunda metade do século XX no sudeste do Pará foi o espaço da urdidura de trajetórias de vidas, experiências e imaginários sociais. Um território de migrantes marcado pela heterogeneidade e coexistência social e étnico-cultural, mas também de conflito e violência de toda ordem.

### *Autopoiésis* e memória social: reprodução cultural campesina

A narrativa nas oficinas de histórias de vida constitui a mediação da linguagem na produção das experiências de vida do sujeito. Ela tem sido explorada nas suas expressões verbais (escrita e oral) e imagéticas em desenhos, colagens e objetos simbólicos. Nesses diferentes usos, a preocupação tem sido não somente exercitar a produção de sentido (mais linear), mas também os fragmentos de representações das experiências de vida. Sua ocorrência em espaços de interação e orientação didático-pedagógica constitui o contexto imediato da enunciação e da interdiscursividade (BAKHTIN, 1981).

As narrativas expõem a dialética da história e da cultura, evidenciando a linguagem como prática social. Conforme Sahlins (1990), o simbólico é uma *práxis*, isto é, o sistema é reprodução e variação porque os significados são colocados em risco na ação, nos atos de comunicação social e em relação aos interesses dos sujeitos envolvidos.

A ação simbólica é um composto duplo, constituído por um passado inescapável e por um presente irreduzível. Um passado inescapável porque os conceitos através dos quais a experiência é organizada e comunicada procedem do esquema cultural preexistente. E um presente irreduzível por causa da singularidade do mundo em cada ação: a diferença heraclitiana entre a experiência única do rio (ou *fleuve*) e seu nome. A diferença reside na irreduzibilidade dos atores específicos e de seus conceitos empíricos que nunca são precisamente iguais a outros atores ou a outras situações – nunca é possível entrar no mesmo rio duas vezes. (SAHLINS, 1990, p. 189).

Essa compreensão da cultura na dialética com a história é pertinente para a compreensão das narrativas analisadas enquanto produções discursivas de identidade porque, entre outras coisas, nelas há um permanente movimento dialético: *a introdução do presente no passado e o reconhecimento do presente como passado*. São textos que evidenciam a construção de uma memória coletiva intergeracional camponesa que integra as dimensões da vida pessoal e familiar a uma unidade globalizante da identidade.

Relatar exatamente os acontecimentos que representam experiências de trabalho não é tarefa fácil, uma vez que a vida camponesa é bastante diversificada, desde as amizades, trabalho, família, sobrevivência. São todas experiências muito significativas, eu, particularmente, me espelho pelo meu pai e minha mãe, que nasceram na roça, cresceram e envelheceram e ainda hoje vivem lá, ver um chapéu significa um homem camponês, que se protege do sol ardente. Eu me represento como, não sei, há tantas representações, como: associação, cooperativa, escola, eventos local, o meu trabalho na minha propriedade, que faço com amor, porque está no sangue, gosto de cuidar das galinhas, dar atenção a nossas vacas de leite, até minhas cadelas e as gatas, as plantas [...] (N.M.A., LPEC, 2010).

Além de integrar espaços de vida individual-social, privado-público, geralmente essas narrativas amalgamam cultura e natureza. As descrições do universo das paisagens significativas, ainda que sob a junção didático-pedagógica, evidenciam que as categorias fundamentais – terra, floresta e rio – remetem a práticas de espaços que constituem referentes de identidade e de espacialização da memória, inscrevendo o narrador a um território e a um grupo social.

No lugar onde morávamos, a floresta e o rio eram elementos presentes no dia a dia. O nosso meio/via de transporte era o rio. Além do meio/via de transporte o rio era a fonte de alimento. Frequentemente, tínhamos que nos deslocar até ao rio para adquirirmos o nosso alimento. Quando viajavamos pelo caudaloso rio, as caixoeiras [sic] que atravessávamos me causavam medo e espanto. O barco ficava à deriva e diversas vezes acontecia acidente. A embarcação chocava nas pedras da caixoeira [sic]. Próximo ao porto da nossa casa havia ali uma relíquia de uma embarcação que naufragara no início do século XIX. Essa paisagem faz arquivo em minha memória. A floresta também era a nossa aliada no tempo da coleta dos frutos. Dependíamos dela. Nesta época, os frutos silvestres eram a nossa ocupação, adentrávamos a floresta na procura dos frutos. Meu pai fazia uso da agricultura. Plantávamos e colhíamos os gêneros. A maior parte da produção era usada como fonte de alimentação de subsistência. Vendíamos o excedente. O transporte era muito difícil. (I.S.S., LPEC, 2010).

Em outro artigo de minha autoria (SILVA, 2004), tendo como fonte de estudo 25 memoriais de uma turma de magistério do campo, a afirmação de uma identidade camponesa sobressai nas narrativas, seja porque era evidência da organização compreensiva de suas experiências e trajetórias de vida, especialmente da migração e da luta pela terra, seja devido às posições e aos interesses presentes dos sujeitos, inseridos no diálogo com a formação

discursiva da academia e as possibilidades de afirmar o desejo de continuidade da escolarização, como membros *legítimos* do grupo social parceiro no projeto. Conforme Thomson (1997, p. 57), “ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. [...] quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido”.

Naquele trabalho, abordei os conteúdos significativos referentes às trajetórias/condições de vida e trabalho presentes nos relatos. Nalguns deles havia uma saliência acerca da tarefa (como uma atribuição política) de elaboração de suas histórias de vida associada a uma representação de identidade camponesa: uma reivindicação pelo direito à narrativa como prática de significação de suas experiências, como oportunidade de combater estigmas e de conquistar reconhecimento na história.

Procuro resgatar a minha trajetória de vida e de minha família, enfatizando os fatos que marcaram a nossa luta pela sobrevivência e as conquistas mais altas desta família de trabalhadores rurais. [...] mesmo que modesta, tenho a pretensão de contribuir de alguma forma com a história de minha família e com a história dos trabalhadores rurais que nunca são citados pela *história*, a não ser como baderneiros e invasores, quando na verdade só buscam uma vida digna e honrosa para sua família. (S.C.F.S., *apud* SILVA, 2004, p. 2).

O realce que o tema da identidade tem encontrado na produção narrativa de histórias de vida remete ao que tem sido seu objeto de referência: a formação pessoal salientada discursivamente na afirmação de uma práxis coletiva. De um lado, essa questão evidencia o papel e o potencial educativo das práticas sociais (educação no sentido ampliado), devendo, portanto, constituírem-se como pressuposto e princípio educativo nos processos de educação formal. Por outro, tem-se a questão da narrativa como ato performativo.

A “narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362). Ela constitui ato duplamente performativo, seja porque visa produzir aquilo que se enuncia/anuncia, seja porque o sujeito é colocado numa situação relacional em que uma retórica coerente de si passa a depender de seu desempenho, isto é, de uma atuação sobre si mesmo na relação com *outros*. Por isso, ainda que as narrativas de histórias de vida não constituam ficções ou simplesmente produtos retóricos, elas são produzidas nos entrecruzamentos de memória, identidade e projeto (VELHO, 1994) e mediante necessidades compreensivas (comunicação social) e expectativas de reconhecimento (imagem coerente).

O trabalho com histórias de vida em processos de formação tem ressaltado que a narrativa de experiências do sujeito constitui, simultaneamente, um espaço de construção (reprodução) de uma memória socialmente relevante (VELHO, 1994) e um espaço de produção de si mesmo, *autopoiésis* (JOSSO, 2004). No ambiente de formação, a síntese dialética desses movimentos parece apontar para a criação de um sentido de identidade partilhado pelo grupo. Por isso, para alguns participantes, as oficinas de histórias de vida, articuladas às atividades de pesquisa de campo, em comunidades rurais, têm constituído o espaço de construção de um vínculo social e de uma memória que passa a atuar na dinâmica pessoal de identidade.

O desencadeamento deste processo de *autopoiésis* relaciona-se ao fato de que o contexto de enunciação do relato autobiográfico é um “trabalho que engaja o sujeito no presente. Ao escrever sobre o passado, organizando no papel suas memórias, o sujeito se põe, portanto, efetivamente em movimento” (RAMOS; SILVA, 2011). Quando solicitados a refletir acerca de suas vivências e experiências das oficinas de histórias de vida, os participantes tendem a destacar esse aspecto: o engajamento num processo de autorreconhecimento e auto(trans)formação.

Durante as oficinas, vivenciei situações que me fizeram mudar a forma de ver as pessoas e isso mudou em mim, principalmente, a forma de como me relacionar com minha família. Acredito que saí mais afetivo e mais seguro, pois além de ter me tornado mais tolerante e paciente superei uma dificuldade enorme de me expor em público, algo que para mim era muito difícil. (N.O.F.O., LPEC, 2010).

A continuação das oficinas [...] está sendo importante para o ser sujeito através das práticas de trabalho de experiências adquiridas durante a vida, é importante para a vida e o quanto ela traz conhecimentos e experiências me fizeram reconhecer o quanto ser social que somos e no qual estamos inseridos. (C.J.C.R., LPEC, 2010).

Na área religiosa, foi-me imposto sem hipóteses de reflexão, embora hoje entendo ser o caminho correto, mas isso acarretou e acarreta grandes conflitos. (M.A.C., LPEC, 2010).

A produção narrativa em contextos de interação situa-se na fronteira das experiências singulares, individuais e as experiências do grupo, devido à consideração do horizonte compreensivo e de expectativas dos interlocutores (possibilidade de transformar a experiência narrada em experiência do grupo), ao interesse de afirmação e reconhecimento e a referência do grupo social como suporte da memória. Nesse caso, um *a priori* de materiais da memória social camponesa compõe um quadro disponível de experiências individuais e coletivas. É nesse quadro compreensivo que esses sujeitos, tendo ou não vivenciado diretamente a migração e a luta pela terra, afirmam seu pertencimento e se inserem nessa história.

Na década de 1970 havia um comentário de que no Estado do Pará o Governo Federal estava doando terras, bastava ter coragem para trabalhar, pois as terras localizavam-se em plena mata virgem. Primeiramente, vieram

os homens da família para receber os lotes e organizar para a mudança. Em 1976, mudamos para o Km 228 da Rodovia Transamazônica, antigo município de Portel, hoje divisa dos municípios de Novo Repartimento e Pacajá. Juntamente com meus familiares vieram mais vinte famílias do vilarejo onde morávamos em Goiás. A vicinal foi denominada Vicinal dos Goianos. Essa relação de vizinhança favoreceu muito o trabalho no local, a mata era muito fechada, organizavam derrubadas para construção de roças coletivas. Além das roças, organizavam construções de casas, compra de ranchos, organização de escola, igreja etc. (W.R.M.F., Especialização, 2010).

Todas as famílias retirantes, nesse caminhão, tinham um objetivo comum: conseguir uma terra para trabalhar. As tentativas foram em vão. Os boatos de terras livres não passaram de histórias mal contadas. Nada se concretizou. Mais uma vez a vida se reduziu à terra do patrão. Se em Minas Gerais imperava a lavoura do café, em Goiás era a formação de pastagem de gado bovino. Os cereais como arroz, feijão, milho entre outros retirados da terra quando da preparação das pastagens eram divididos com o patrão. Foi nesse contexto que eu nasci. Já no início da década de 1970, o desejo da terra do trabalho e de libertar-se do patrão colocou a família na estrada. Outra 'via sacra' aos moldes da vinda de Minas Gerais. No norte do Estado, na região de Colinas, hoje no Estado do Tocantins, novamente imperou o trabalho na terra do patrão. [...]

Esse processo forçou novamente as tentativas para adquirir um pedaço de terra. [...] As várias malárias consumiram toda a colheita do ano. Enxotada por pistoleiros, a família seguiu para o Estado do Pará [...].

Em meados dos anos 1970, chegava ao Pará a família aventureira, em meio os rumores da Guerrilha do Araguaia. [...] Em Conceição do Araguaia, jogados à própria sorte homens, mulheres e crianças. [...]



Saindo para trabalhar, em abertura de uma fazenda, mais de três dias de caminhada, um senhor, antigo posseiro, ao ver meu pai falando dos problemas que já tinha enfrentado informou que próximo dali havia uma terra do governo, área pública ociosa. Ele indicaria o local, mas impôs condições a serem cumpridas [sic]: respeitar os limites dos moradores do lugar.

Naquela região de Campos Altos, no município de Conceição do Araguaia, uma vez na terra, ficamos tão logo expostos ao conflito, mas livre do patrão. A condição de posseiro acabou sendo a condição de sobrevivência e de liberdade dos trabalhadores, sobretudo nós, família migrante que quase sempre trabalhou para o patrão. (F.M.P., Especialização, 2010).

Outra característica da narrativa é que apesar de trabalhar com o material indefinido, heterogêneo, descontínuo e polissêmico do vivido, ela participa de um esforço empreendido pelo ator-autor, de ordenação, de linearidade, coerência de sentido, cujo risco é a artificialização da própria existência (BOURDIEU, 1996). Por isso, é comum encontrar nos relatos de histórias de vida enunciações que representam a atividade biográfica como processo de reapropriação da identidade e da própria história.

Termos como “resgate” da identidade (como se os sentidos estivessem fixos e prontos no passado) e reencontro com a própria história (como se sujeito e história se encontrassem separados) são frequentes. Mas também chama a atenção para a participação do ato narrativo na configuração de identidades e memórias. Esse sentido emerge, por exemplo, nas autorreflexões produzidas pelos participantes.

O mais importante foi que me transformou em uma pessoa conhecedora de si [sic] própria, coisa que antes dessas oficinas não sabia, e a contribuição foi em todos os aspectos de minha vida, poder compreender melhor, perdoar e ser perdoado, viver uma nova vida e sabendo que se existe eu, existe uma história. Só sabendo dessas histórias, pude saber quem realmente sou, e veio abrir minha mente a várias recordações que eu nunca imaginava lembrar. (V.T.A.S., LPEC, 2010).

Segundo Delory-Momberger (2006), há duas idealizações que se colocam nesse projeto de identidade: o reconhecer-se em uma história e a unificação do ser pela integração da diversidade de seus pertencimentos. Dessa forma, esse fenômeno também ajuda a compreender porque as narrativas são centradas nalguns realces de identidade compartilhados e *pacificados* no interior do grupo social e do espaço/contexto das oficinas: num curso de Educação do Campo e com orientação de um grupo de professores predominantemente comprometido com a perspectiva de classe camponesa.

### Memória e identidade: narrativas de histórias de vida

Os relatos objetos de estudo neste trabalho são construções que os participantes dos grupos de formação elaboraram no exercício narrativo, dialeticamente, individual e coletivo. Neles, sobressai uma práxis coletiva, o tempo social (BOSI, 1994) do campesinato do sudeste paraense, como realce das experiências significativas e das identidades pessoais. Ou seja, a evidência do lastro coletivo das memórias reconstruídas na narrativa de histórias de vida.

Contudo, não se trata de simples reprodução, mas de um processo produtivo em que esses sujeitos da memória (em parte uma nova geração do campesinato) estão reencontrando num grupo social o sentido de suas existências e experiências históricas. Por isso, a reprodução de uma memória coletiva camponesa, nessas narrativas, ocorre também por alteridade, concorrência e conflito às memórias de outros grupos sociais, especialmente grandes proprietários de terras.

Essa questão também deve ser compreendida incorporando as possíveis implicações das injunções avaliativas, interativas e institucionais desses processos formativos. Ainda que nas oficinas de histórias de vida não haja a saliência da dimensão de avaliação, ela pode aparecer aos participantes pela própria cha-



mada institucional para a atividade (obrigatoriedade curricular). Além disso, concretamente, os educandos (narradores) são colocados numa situação de diálogo (seus pares e professores) que pode direcioná-los a assumir um papel social, regulando suas enunciações de pertencimentos (PASSEGGI, 2010). Portanto, não se pode descartar nas análises acerca dos processos de produção de representações sobre si e o grupo social, essas injunções, especialmente pelas circunstâncias de interação e solicitação institucional.

Ainda que não tenha sido sobrelevado neste trabalho, deve-se ressaltar que o individual e singular perpassam as narrativas, não só pela particularidade das vivências, interesses, projetos etc., mas, como adverte Ecléa Bosi (1994, p. 411), por “muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”. Assim, constitui-se igualmente relevante a abordagem das diferenças e da heterogeneidade das vivências e das estratégias de construção da realidade pelos sujeitos históricos (DELGADO, 2006).

Neste contexto, numa análise geral, os materiais estudados misturam elementos da autobiografia e do gênero memorialístico (MALUF, 1995). Também porque a memória autobiográfica se apoia na memória histórica, uma vez que a história de uma vida é parte integrante da história mais geral (idem). Por isso, na narrativa de histórias de vida de estudantes da Educação do Campo ocorre a compensão das realidades a partir dos recursos experienciais ligados ao contexto de interação e vivência das lutas camponesas, ainda que, pessoalmente, o narrador não tenha participado delas. Também essa ênfase na categoria social abrangente pode referir-se a um aspecto da cultura em sociedades tradicionais, em que, geralmente, a memória socialmente relevante é a da unidade englobante (VELHO, 1994).

Por fim, as reflexões que se tem produzido sobre o uso das histórias de vida nos cursos de Educação do Campo da UFPA/*Campus* de Marabá têm sublinhado seu potencial para engajar os sujeitos educativos em processos de investigação-formação, especialmente pelo que tem representado na superação da clássica dicotomia sujeito-objeto de conhecimento, pela concepção do conhecimento também como autoconhecimento e como instrumento de transformação de si e da realidade social. Por isso, essa iniciativa participa do processo mais amplo de transformação das ciências humanas, com desdobramentos na educação, pela revalorização do paradigma compreensivo e fundamentação epistemológica desses procedimentos de formação.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996, p. 183-191.
- CABRERA, O. Las Culturas de Migración en las Fronteras Caribeñas: Caribe Insular y Brasil Caribe. In: CORTÉS ZAVALA, M. T.; CABRERA, O; URIBE SALAS, J. A. (Coords.). *Región, Frontera y Prácticas Culturales en la Historia de América Latina y el Caribe*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Brasil: UFG/CECAB, 2002, p. 149-166.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: Os ateli-ês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, maio/ago, 2006, p. 359-371,

DELGADO, L. A. N. *História oral: Memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONSALVES, E. P. Pesquisar, participar: Sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 245-258.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira por Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, jan/fev/mar/abril. 2002, p. 20-28.

MALUF, M. *Rótulos da memória*. São Paulo: Siciliano, 1995.

MEDEIROS, E; ANJOS, M. P. dos. Pedagogia do Campo: Histórias de vida e a formação de educadores no sudeste do Pará. In: LUNAS, A. C; ROCHA, E. N. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo: Caderno pedagógico da Educação do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009, p. 109-129.

MORAES, M. D. C. Falas da experiência feminina (memória, narrativa, e trajetória de mulheres camponesas nos cerrados piauienses). (Comunicação) Aracaju: XI CISO – Encontro Norte/Nordeste de Ciências Sociais, 2003, 25 p. (mimeo).

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira por Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-17.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: Escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R; SOUZA, E. C. de S. (Orgs.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 19-42.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago 2006, p. 329-343.

RAMOS, D. V.; SILVA, L. H. O. da. *Relatos autobiográficos em momentos de formação: Os sentidos da escola, escolha da profissão docente*. Araguaína-TO, 2011, 17 f. (inédito).

SAHLINS, M. *Ilhas da História*. Tradução de Barbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SILVA, I. S. Trajetórias de vida e trabalho: Migração e cultura numa região da Amazônia Oriental brasileira. In: Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil, 3., 2004, Goiânia. *Culturas híbridas no atlântico: Relações África-Ásia-Brasil-Caribe*. Goiânia: CECAB/FCHF/UFG, 2004. 1 CD-ROM.

STRECK, D. Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 259-276.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMSON, A. Reconstituindo a memória: Questões sobre a relação entre história oral e as memórias. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 15, 1997, p. 51-71.

UFPA/FACED/LPEC. *Montagem de um Dossiê de História de Vida*. Marabá: UFPA/Campus de Marabá, 2009, 19 f.

VELHO, G. Memória, identidade e projeto. In: VELHO, G. *Projetos e Metamorfoses*. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 97-105.

VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato*: Um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro, Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

## Sociabilidade como elemento de formação: uma discussão a partir dos dossiês de histórias de vida

Francinei Bentes Tavares<sup>1</sup>

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), baseado na alternância entre tempos e espaços (universidade e localidade), convida à práxis reflexivamente situada. Ou seja, convida à intenção de validar a teoria a partir do diálogo com a prática, possibilitado pela objetivação da pesquisa enquanto um dos principais elementos do processo formativo. Traz, ainda, como dimensão importante um intenso movimento, construído de acordo com uma possibilidade de síntese dialética entre diferentes vivências.

Ao mesmo tempo em que discute e adquire conhecimentos teóricos durante sua estadia na Universidade, os educandos podem sequencialmente construir a possibilidade de, a partir da vivência prática durante o Tempo Comunidade, elaborar um processo de ensino-aprendizagem em que a realidade se coloca constantemente frente às possibilidades analíticas e de leitura

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências Agrárias, mestre em Desenvolvimento Rural e doutor em Sociologia. Professor do *Campus* Universitário do Tocantins/Cametá (Cuntins)/Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail*: francinei@ufpa.br.

fornecidas pelos referenciais teóricos, que seriam melhor aprendidos a partir dessa inter-relação com a vivência em outros tempos-espacos, possibilitada pelo processo de alternância.

Todavia, para que esse processo se dê de forma a abarcar a complexidade dessa realidade, em diálogo constante com os elementos teórico-metodológicos trabalhados no Tempo Universidade, é imprescindível que haja elaboração de referenciais concretos e palpáveis que permitam aos educandos e aos educadores estabelecer os recortes necessários e fundamentais ao processo de pesquisa. Os objetos e objetivos de investigação e a transição entre os diferentes tempos-espacos a cada etapa precisam, portanto, ser alvo de esforço mais destacado de definição e delimitação.

A dimensão reflexiva do processo formativo só ganha sentido se a dimensão criativa (ou construtiva) do que se quer pesquisar é bem concatenada. Nesse sentido, é importante se ter um ponto de partida, um elemento bem definido e claro a partir do qual o processo de ensino-aprendizagem começa a ganhar concretude no âmbito dos esforços despendidos por educandos e educadores para dar sentido à alternância de vivências.

Para a primeira turma do curso de LPEC no *Campus* Universitário de Marabá, em 2009, essa preocupação ganhou corpo a partir da escolha da história de vida como elemento inicial do processo formativo, logo a partir da primeira etapa vivenciada no Tempo Comunidade. Ou seja, a história individual dos educandos estaria na base do processo reflexivo sobre suas vivências e trajetórias, dando para eles uma espécie de ponto de partida, intransferível e autoidentificável, a partir do qual poderiam ir construindo, aos poucos, a intercalação e interpolação com os conhecimentos advindos da relação *vis-à-vis* com os elementos teórico-metodológicos discutidos em sala de aula durante a primeira etapa.

O primeiro e essencial elemento de reflexão que essa escolha provoca é a introdução entre os educandos da noção de complementaridade entre sociedade e indivíduo, ou da impossibilidade de

existência de um desses polos sem o outro. Obviamente, a história individual de vida não é possível de ser experimentada e construída a partir do isolamento social, sendo todas as pessoas seres sociais.

Nesse sentido, o que importa nesse primeiro momento aos educandos perceberem é a relação imprescindível entre a construção e o desenvolvimento da formação subjetiva dos indivíduos e a relação que se estabelece entre esse processo pessoal e o desenrolar de processos sócio-históricos mais ampliados. O que se quer estabelecer não é a interpretação de uma perspectiva causal entre história individual e história dos grupos sociais, mas observar que há uma interconexão entre ambas pelo simples fato de que a complexidade do indivíduo como ser social é, em grande parte, produto de seu tempo e de seu contexto social, econômico, cultural e político.

Nesse íterim, uma das tentativas de perceber como essas dimensões imbricavam-se na história concreta dos educandos da turma 2009 da LPEC passou pela formulação, por parte dos educadores do curso, de uma proposta de sistematização das histórias de vida dos educandos. Decerto, isso ocorreu por meio do constante esforço de mapeamento e identificação dos pontos de convergência entre processos de vivência individual e processos sociais mais ampliados.

Isso significa que se tentou trabalhar, de forma complementar, a possibilidade de que os educandos percebessem que suas histórias de vida fariam sentido dentro de um mosaico mais amplo, no qual seriam matizadas as transformações sociais que afetam a sociedade como um todo, e que por isso não deixam de atingir os indivíduos, mesmo nos pormenores de suas vivências pessoais e intransferíveis. A interconexão e complementaridade entre essas duas dimensões foi a tônica da primeira atividade proposta aos educandos da LPEC durante o Tempo Comunidade: um trabalho de levantamento de informações para a montagem de um *Dossiê de história de vida*, que cada educando deveria construir de forma

individual. Foram construídos 15 dossiês pela turma de 2009, conforme os objetivos da atividade definidos por Tavares *et alii* (2009, p. 7):

O objetivo geral da montagem do *Dossiê de história de vida* é o de ensinar uma apropriação de sua história pessoal por parte dos educandos. Mais especificamente, a atividade deve possibilitar ao mesmo tempo: 1. uma elevação de sua consciência de seu modo de ser no mundo — na sua relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo material; 2. uma elevação de sua consciência de seus traços identitários, distinguindo suas peculiaridades individuais e suas marcas de pertencimento a coletivos; 3. uma elevação de sua consciência e apreciação mais crítica de sua inserção nos diversos espaços sociais em que circula; 4. um aprofundamento da sua compreensão da imbricação dos processos sociais mais amplos, nas suas diferentes escalas e dimensões, com os processos mais próximos de natureza local, familiar e até pessoal (o que atinge inclusive os processos formadores de identidade).

Pode-se perceber na descrição dos objetivos que uma das principais preocupações da atividade de levantamento proposta pela construção do dossiê seria a constituição de uma coleção de documentos e informações, reunidos por dizer respeito ao mesmo objeto de investigação (no caso dessa atividade, a história de vida dos educandos). Para além disso, uma das intenções que vinha embasando a elaboração do dossiê pressupunha a identificação de traços e particularidades identitárias, individual e socialmente construídas, por meio da compreensão pessoal dos processos de “ser e estar no mundo”, expostos por cada educando.

Os elementos identitários aí levantados só fariam sentido se intercalados e vistos como parte de uma interação constante com os processos sociais vivenciados pelos grupos sociais e pelos espaços geográficos dos quais os educandos fizeram parte ao longo de suas trajetórias de vida. Nessa lógica, a noção de individualidade que estaria subsumida nas histórias de vida ganharia

poder analítico se relacionada, direta ou indiretamente, aos processos que tornam os educandos parte da sociedade em que vivem. Nesse sentido, ganha força a noção de socialização como um dos principais aspectos que podem ser tratados conceitualmente para analisar as informações constantes nos dossiês.

*Grosso modo*, esse é o principal elemento de reflexão proposto neste artigo: as maneiras pelas quais os processos de socialização, vistos como formas de aprendizagem e de construção dos indivíduos em sociedade, podem ser analisados a partir da proposição dos dossiês de história de vida, realizados pela turma 2009 da LPEC. A escolha dessa temática justifica-se não só por se considerar a problematização proposta para esse primeiro Tempo Comunidade como bastante rica, do ponto de vista da quantidade e da qualidade de informações sugeridas para levantamento pelos educandos, como também pelo fato de que fornecem elementos interessantes de reflexão sobre as trajetórias individuais intercaladas a possibilidades de leituras analíticas mais gerais acerca da própria região sudeste do Pará, na qual os educandos vivem e onde o curso de LPEC foi criado como parte de um movimento mais amplo de iniciativas de formação na Educação do Campo, e suas complexidades sociais e estruturais.

### As instâncias sociais do processo de socialização

Para dar mais consistência à discussão proposta neste texto, introduzimos agora uma discussão a respeito da conceituação e o uso da noção de socialização, com o intuito de dar a perceber de que maneira suas dimensões analíticas sugeririam direções úteis de trabalho a partir da elaboração dos dossiês de história de vida no âmbito do curso de LPEC.

O processo de socialização pode ser definido como sendo a paulatina incorporação e imposição de padrões sociais às con-



dutas e ações individuais por meio de diferentes caminhos, mas, em suma, constituindo-se de um processo em que o indivíduo, ao encontrar a sociedade já constituída e estruturada, adapta-se à vida social (YUKIZAKI, 2005, p. 1-3), obviamente que a partir dos diversos contextos socioculturais e ambientais a partir dos quais as diferentes sociedades se formaram ao longo da história. Já para Peter Berger e Brigitte Berger (1990, p. 205), o processo de socialização deve ser tomado como “parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo”.

Para esses autores, o mundo exterior ao indivíduo se transforma em seu próprio mundo, ou seja, configura a visão social que possui sobre sua realidade, a partir dos momentos em que a pessoa incorpora os padrões sociais que a ela são impostos, por meio do processo de aprendizagem social, de forma a que aqueles padrões passem a balizar a constituição dos próprios padrões pessoais dos indivíduos em processo de socialização.

O principal meio a partir do qual há a realização desse processo é a linguagem, visto que pelos códigos, signos e significados apreendidos a partir da interação comunicacional permitida pela língua determinados sentidos socialmente construídos podem ser retidos e transmitidos pelas pessoas, permitindo sair do seu caso singular e da situação imediata no qual se encontram, indo em direção a situações mais ampliadas e gerais, aceitando o desenvolvimento de uma capacidade importante de compreensão dos outros e de abstração do pensamento, permitida pela incorporação da linguagem como elemento constituinte básico da interação social.

Dessa maneira, é possível a incorporação e o aprendizado de informações e regras sociais, tanto nos espaços mais restritos (como o âmbito familiar), como em outros locais nos quais as pessoas realizam tais atividades, como a escola e os grupos sociais aos quais pertencem e com os quais as pessoas se relacionam durante a sua vida.

A partir desse tipo de situação, os procedimentos de socialização são levados adiante por meio de processos complexos de interação e de identificação com os outros, nos quais uma pessoa “não só aprende a reconhecer certa atitude em outra pessoa e a compreender seu sentido, mas também aprende a tomá-la ela mesma” (BERGER; BERGER, 1990, p. 207).

Assim, ainda para esses autores, durante os processos de socialização, as pessoas começam a reconhecer certas atitudes e a julgar os atos de pessoas próximas – os outros significativos –, compreendendo e analisando suas razões, mas também podem inclusive tomar elas mesmas essas atitudes e atos, percebendo e identificando uma entidade existente em uma dimensão mais abrangente, que pode conformar essas orientações – a sociedade, ou o outro generalizado, para usar a expressão consagrada por George Mead (citado por YUKIZAKI, 2005, p. 2).

De outra maneira, não se pode ver apenas o processo de socialização por meio de seus elementos “policialescos”, isto é, a partir de sua incorporação como moldadora das práticas e ações dos atores sociais pela internalização de normas socialmente construídas, em uma dimensão de domínio da sociedade sobre o indivíduo com a existência de controles externos, visto que há o reconhecimento da legitimidade de duas instâncias que aparentemente se contrapõem: a sociedade e o indivíduo. Mesmo que, se for feita uma reflexão mais detida, na situação de um indivíduo que se relaciona com a sociedade, esta já está constituída desde o primeiro momento, e obviamente não é possível a constituição de trajetórias individuais que não passem pelos processos de socialização, pelo contato com outras pessoas, com seus valores e orientações, com suas normas e maneiras de relacionamento já estabelecidas.

Entretanto, por mais força que os processos de socialização tenham, no sentido de moldarem os pontos de vista e as formas de interação social entre as pessoas, não se pode garantir que todos os indivíduos que passam por tais situações sociais

tenham gostos ou formas de ações e comportamentos idênticos ou semelhantes, tanto dentro de grupos sociais específicos, como com os demais membros da sociedade que lhe antecedem no mundo. Ainda assim, as mesmas pessoas que se submetem aos processos de socialização posteriormente submeterão seus descendentes e outras pessoas que ainda nascerão às mesmas formas de interação e aprendizagem, pois esse processo é parte indissociável da vida social (YUKIZAKI, 2005, p. 4).

Esse processo de que as noções de socialização não implicam incorporação obrigatória de normas e de modelos de ação social previamente estabelecidos está no centro de críticas atuais feitas à noção de estrutura social, vistas enquanto elementos direcionadores de forças sociais, que “explicam” certos fenômenos e fatos sociais a partir de condições *a priori* externas aos indivíduos, o que torna seu uso uma forma de determinismo social (LONG; LOEG, 2011, p. 41).

Assim, o que algumas leituras interpretativas buscam estabelecer é uma possibilidade social analítica que não dê um peso excessivo à ênfase da incorporação de normas sociais nos indivíduos a partir da linguagem, dos objetos, dos corpos e nas ações e estruturas sociais, de modo a que seja visualizada do mesmo modo a importância das múltiplas situações vivenciadas pelos indivíduos, que permitam estabelecer encadeamentos de sequências de ações sociais em situações (THÉVENOT, 2007) nas quais, mais do que os conhecimentos implicados no processo de socialização, importa a capacidade de agir a partir da avaliação do contexto situacional no qual as ações sociais ocorrem.

Considera-se, a partir desse prisma analítico, que conceitos teóricos, como o de *habitus* (BOURDIEU, 1996), considerado como “as disposições profundamente assentadas, duráveis e transponíveis, derivadas de uma socialização prévia, personificadas, bem como cognitivas, e que operam de modo a gerar e organizar as práticas sociais” (SWARTZ, 2009, p. 55),

quando utilizados de forma muito intensa para compreender os processos de incorporação das normas e regras sociais terminam por definir o âmbito do possível, ou mesmo do provável, nas condutas práticas, porém acabam elidindo e incorporando em si mesmas a questão da situação.

Nesse caso, considera-se que, mergulhados em situações diferenciadas, os indivíduos agem atualizando os esquemas inscritos em seu *habitus*, isto é, de certa forma, de maneira previsível (ou esperada), tendendo a fazer desaparecer a própria especificidade das ações sociais. O “ator” passa a ser substituído pelo “agente”, tendo em vista que, uma vez eliminada a parte de incerteza a ser enfrentada pelo indivíduo, resta muito pouco para entender a ação em situações que, por mais rotineiras que possam parecer, sempre encerram a possibilidade de que algo novo aconteça, isto é, possuem uma dimensão dos acontecimentos possíveis.

O conceito de *habitus*, em seus usos intensos, retira a imprevisibilidade da ação, pois, se o sociólogo pode justificar todas as escolhas dos agentes em função de disposições objetivamente e subjetivamente incorporadas, não há espaço para que se possa chamar as condutas práticas de “imprevisíveis”. Ainda de acordo com Swartz (2009), a noção de *habitus* ainda carrega o ônus adicional de possuir dificuldades de se comprovar com precisão no âmbito empírico. Desse modo, considera-se que essa possibilidade analítica não seria por si só suficiente para analisar as diversas maneiras que pode assumir a coordenação entre os atores, como entre pessoas cuja socialização se realizou em contextos de experiência diferentes e que, no entanto, podem encontrar formas de aproximação que não invocam necessariamente o “acordo espontâneo do *habitus*” (BOLTANSKI, 2005, p. 162-163).

Outros autores também postulam a possibilidade da construção de uma perspectiva que enfoque basicamente em uma diminuição do *habitus* enquanto conceito reprodutor, reforçando a

capacidade de reflexividade dos atores como fator de transformação a partir das práticas sociais,

[...] reatando com o postulado da adequação de Schülz, a partir do qual as construções teóricas do sociólogo devem ser compreensíveis para os membros, não se restabelece somente a continuidade entre as teorizações de uns e de outros [...] mesmo se tal hermenêutica crítica somente é possível com a condição de que a reflexividade seja explicitamente reintroduzida no *habitus* [...]. Enfim, para evitar que o *habitus* funcione como o gênio maligno da reprodução, seria necessário insistir mais nas capacidades transformadoras do *habitus*, indicando que é sempre ativado em situações particulares. Entre as condições de ativação do *habitus* e sua realização em uma situação particular, há, em princípio, um espaço para reflexão, para um diálogo interno e – por que não? – para uma comunicação racional, capaz de transformar aquilo pelo qual o *habitus* é determinado [...] à medida que ele mesmo se determina em uma situação de ação particular e contingente. (VANDENBERGUE, 2006, p. 325).

Assim, nessa perspectiva teórica, destaca-se que as situações sociais exigem também certa reflexividade dos atores sociais, que, apesar de não aparecer como ponto de passagem obrigatório de toda e qualquer ação, não está, todavia, excluída das condutas práticas, ainda que tal reflexividade possa estar sob influência das limitações e constrangimentos pragmáticos. Trata-se então de situar claramente o lugar de uma reflexividade pragmática dos atores sociais nas perspectivas compreensivas da ação, focando basicamente a maior ou menor importância para as formas de reflexividade, derivadas das limitações de maior ou menor grau, estreitamente relacionadas com as situações.

Nessa perspectiva, os indivíduos são levados a se mover no interior de múltiplas cenas da vida cotidiana pelas lógicas de ação diversas, confrontados a experiências plurais, mobilizando

então aspectos diferentes e, às vezes, contraditórios da sua pessoa. Essa vertente pode ser enquadrada nas correntes que estudam o que Corcuff (2001, p. 154) denominou de “indivíduos plurais”. De qualquer maneira, na vida cotidiana os indivíduos acumulam e selecionam informações que irão constituir seus “acervos sociais de conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p. 62).

São essas lógicas de ação social e esses acervos de conhecimento, a partir da trajetória socialmente construída pelos indivíduos, que os dossiês de história de vida propostos para a turma do ano de 2009 do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo se propõem a sistematizar, de forma inicial, e a resgatar. São esses elementos e aspectos dessas trajetórias, marcadas por fatos do cotidiano ou por experiências significativas e marcantes nas vidas dos educandos, que podem ser trabalhados de forma a mostrar a importância que os processos de socialização assumem, desde que haja lugar para uma leitura não determinista de suas influências sobre as ações sociais que podem ser interpretadas a partir das informações dos dossiês construídos por esses discentes.

### Elementos constituintes dos *Dossiês de história de vida* em sua relação com os processos de socialização

Do ponto de vista dos objetivos do presente texto, os principais elementos que embasaram o levantamento das informações que fazem parte dos 15 dossiês da turma 2009 do curso de LPEC em Marabá foram aqueles que estão diretamente relacionados à noção de socialização como parte fundamental da formação dos indivíduos, tanto em relação aos espaços nos quais tal processo se deu, como no que se refere às formas como ele aconteceu. Assim, dentro dos aspectos colocados como importantes para configurar esse prisma analítico, deu-se prioridade aos seguintes componentes dos dossiês (conforme elaborado por TAVARES *et alii*, 2009, p. 12-16):

a) *Análise de redes sociais*: utilizada principalmente pela Sociologia, permite observar os vínculos estabelecidos entre os indivíduos e classificá-los, operando a partir de indicadores acerca do tipo de vínculo estabelecido, sua constância, natureza, o grau de centralidade da rede etc. No âmbito da utilização dessa ferramenta metodológica como um produto no Tempo Comunidade dos educandos do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, o objetivo principal foi permitir a identificação dos principais laços que unem os educandos (e suas famílias) aos demais membros da comunidade. Esses vínculos podem ser de natureza social, revelador de uma configuração por meio da qual se constitui a sociabilidade e os laços que permitem na prática que o processo de socialização se dê ao longo da vida (troca de informações, redes de diálogo, grupos de amizade e parentesco etc.), como também de outros tipos de relações entre os indivíduos e grupos sociais (econômica, cultural e outros). Assim, a atividade contribuiu para que se perceba que a vivência na comunidade não se dá apenas a partir do grupo familiar, mas pressupõe a constituição de laços sociais os mais diversos com os mais variados membros da comunidade, o que certamente influencia nas trajetórias individuais e nas histórias de vida dos educandos. Especificamente para a primeira etapa do Tempo Espaço Localidade, propôs-se que os educandos desenhassem a configuração de uma rede de relações estabelecidas por eles mesmos e por suas famílias em suas comunidades de origem ou de vivência atual. Essas relações podem ser classificadas como: os laços de amizade, de parentesco, de diálogo e de troca de informações. Deveriam ser identificados também os principais pontos de encontro das pessoas nas comunidades (as associações, as escolas, as igrejas, os mercados, o campo de futebol etc.). Dessa maneira, foram produzidos dados interessantes para trabalhar diversos aspectos sobre a socialização e a sociabilidade dos educandos e de sua família a partir das relações estabeleci-

das na comunidade em que estes vivem;

b) *Estrutura familiar*: como a Sociologia não trabalha o indivíduo de forma isolada do seu contexto, a noção de individualidade é construída histórica e socialmente. Os indivíduos são indissociáveis do grupo social em que vivem, e nesse sentido a família é a primeira e principal esfera do processo de socialização, ou seja, de adaptação e formação dos indivíduos para convivência em sociedade, a partir de determinados elementos normativos que são configurados durante a infância, e mesmo posteriormente na vida do indivíduo. Quando o indivíduo ainda está na infância, a família seria a principal instância social responsável pela transferência de informações e pela circulação de saberes e formas específicas de conhecimento e de relação com o mundo. Assim, se formam paulatinamente a personalidade e a consciência individual, a partir da observação e da incorporação de atitudes, modos e normas dos familiares. No âmbito familiar, os indivíduos passam a identificar os outros que os rodeiam, e, em grande medida, as normas e regras que estruturam e configuram a sociedade, de forma mais ampla, passando também a ser reconhecidos como membros dessa sociedade, por meio da interiorização de regras e atitudes socialmente construídas e aceitas, obviamente que com variações. Nos dossiês de história de vida, a estrutura familiar deveria ser designada tanto em termos de configuração relacional, quanto em termos de tipos de relação estabelecidos entre os membros da família (graus de proximidade, afetividade, papéis desempenhados pelos membros familiares, entre outros aspectos). O principal objetivo era fornecer os elementos necessários para entender as características familiares mais destacadas dos educandos, de forma a perceber como os laços que unem os membros familiares podem configurar relações sociais específicas, especialmente no que se refere às vivências mais estritamente pessoais;

c) *Genealogia dos espaços, rotas e paisagens de vida*: através

desses procedimentos contidos no dossiê, a ideia principal seria configurar os espaços percorridos ao longo da trajetória de vida, ligando-os lógica, ontológica e epistemologicamente ao tempo de vivência do sujeito que construiu o dossiê. O principal aspecto constituinte da atividade é relacionar os espaços percorridos e as paisagens constituintes da vivência ao longo da história individual e ligar essa identificação aos elementos de transformação social pelas quais as pessoas e suas famílias passaram. No caso dos educandos, o principal objetivo proposto passava por entender os aspectos constituintes dos pontos percorridos durante a trajetória (cidades, estados etc.), correlacionando esses aspectos tanto com as migrações efetuadas ao longo das trajetórias (tendo em vista que o sudeste do Pará possui um importante número de famílias provindas de outras regiões do Estado e do País), como também levando em conta que as temporalidades constituídas nas práticas sociais que seriam descritas no dossiê não podiam deixar de considerar a articulação com os processos de espacialização dos sujeitos, dos saberes, das normas sociais, da cultura, entre outros aspectos importantes. Mais do que isso, a genealogia e as rotas de vida permitiam mostrar a interligação entre a constituição histórica individual e familiar e os processos de socialização a partir dos contextos socioespaciais nos quais ocorreram;

*d) Mapa de conflitos:* a descrição de situações sociais conflitivas no âmbito do trabalho de levantamento de informações realizado a partir da construção do dossiê implicaria, para os educandos, na descrição pormenorizada dos elementos que levariam conflitos sociais a se estabelecerem, os atores envolvidos nesses processos e ainda as formas de negociação ou de mobilização envolvidas nas tentativas de resolução desses conflitos. De certa maneira, a constituição prática dessa atividade consistiu em levar os educandos a perceberem que faziam parte de uma configuração

social mais ampliada e que, embora ainda não implicados diretamente em situações conflitivas de alguma ordem, os discentes deveriam se ver como parte de processos sociais em transformação, e que são alvos de disputas por poder, recursos, elementos materiais, prestígio etc. Mais do que trazer à tona os elementos com potencial conflitivo das comunidades em que tivessem tido contato ao longo da vida, a ideia central da atividade consistiria na construção, que seria explorada conceitualmente de forma mais aprofundada durante as discussões estabelecidas pelo curso de LPEC, de um modelo de interpretação e de identificação de conflitos entre atores sociais, o que poderia demonstrar também que os procedimentos de internalização de normas sociais a partir das formas de socialização podem ser objetos de questionamento e de contestação a partir de análises críticas sobre formas de dominação ou poder social e historicamente construídas, por exemplo. Assim, de certa maneira, elementos conceituais como a questão agrária, debatidos durante a etapa do curso, poderiam servir de prisma analítico para a compreensão de conflitos localmente situados, mas cujas implicações seriam mais ampliadas do que simplesmente a delimitação de sua localização espacial ou dos atores envolvidos, o que poderia contribuir para o questionamento de normas sociais aceitas ou naturalizadas pelos educandos, o que seria fundamental para interpretar ações proponentes ou com potencialidade de transformação social.

Sendo assim, os elementos levantados a partir dos dossiês de história de vida, nos objetivos que apresentavam, permitiriam ponderações importantes e próprias a partir das trajetórias de vida dos educandos, de maneira a construir elementos interessantes de reflexão acerca dos processos de socialização, por meio do questionamento a respeito das formas encontradas pelos indivíduos para a incorporação de normas sociais, e das dimensões possíveis da ação social contextualizada na descrição pormenorizada dessas histórias de vida.





Figura 1 – Origem geográfica dos educandos e de suas famílias

Um dos aspectos sintetizados a partir dos dados constantes dos dossiês, como mostra a figura 1, de maneira simplificada, as origens das famílias são provenientes de outros estados do País, notadamente do Nordeste e do Sudeste, como é relativamente comum de se encontrar nessa região do Pará. Nesse sentido, os deslocamentos espaciais configuram trajetórias próprias. Como afirma Martins (2009, p. 150), a tomada de referência de apenas uma ou poucas localidades para entender a realidade sociológica da migração camponesa que se estabeleceu na região sudeste do Pará não permite perceber que há uma lenta estrutura social migrante formada de fragmentos de grupos familiares, que não envolve apenas a família camponesa em si, mas os grupos de parentesco simbólico (como os compadres), antigos vizinhos etc., constituindo uma espécie de “sociedade transumante”, o que mostra que os elementos de socialização/adaptação aos contextos socioculturais vão se modificando conforme os deslocamentos espaciais e temporais familiares vão se efetuando.

Já o quadro 1 procura sistematizar sucintamente, a partir dos elementos elencados anteriormente, algumas informações consideradas interessantes para se ter um panorama geral acerca dos dados que são provenientes dos dossiês de história de vida da turma de LPEC/2009, levantando aspectos direta ou indiretamente relacionados à discussão dos espaços e trajetórias de socialização, conforme discutido previamente.

Quadro 1. Algumas informações provenientes dos dossiês de história de vida

Elementos de síntese	Informações relevantes
a) Análise de redes sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pelo menos seis educandos voltaram a estudar depois de muitos anos fora da escola;</li> <li>- ao menos três educandos possuem ligações com movimentos sociais, como o MST e a Fetagri (Federação dos Agricultores na Agricultura do Estado do Pará – Regional Sudeste);</li> <li>- a maior parte dos discentes reside no meio urbano (nove entre 15 educandos), embora alguns tenham ligações com o campo (como a atuação enquanto professores em escolas situadas no meio rural).</li> </ul>
b) Estrutura familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os dossiês revelam constantes migrações das famílias até estabelecerem-se definitivamente no Estado do Pará;</li> <li>- todas as famílias vieram de outros estados induzidos principalmente por parentes que vieram anos antes deles para o Pará, ou então por acreditarem que aqui teriam condições melhores de vida;</li> <li>- nos dossiês, fica claro que a interação familiar vai diminuindo com a distância geográfica, permanecendo os maiores vínculos apenas com o núcleo familiar (pais e irmãos) e com aqueles parentes com os quais a relação traz algum benefício com a proximidade.</li> </ul>

c) Genealogia dos espaços, rotas e paisagens de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a maioria dos educandos do curso de LPEC/2009 é formada por filhos de agricultores (nove discentes, do total de 15);</li> <li>- deixaram costumes dos seus locais de origem e foram interiorizando costumes paraenses (exemplo: Círio de Nazaré);</li> <li>- as histórias de vida retrataram dificuldades e problemas vivenciados pelas famílias, desde os avós até o núcleo familiar atual (pobreza, seca, fome, doenças, abandono/doação de filhos, torturas de camponeses durante a Guerrilha do Araguaia, na Ditadura Militar, enchentes, falta de infraestrutura básica, como o acesso à saúde, educação, segurança e saneamento etc.).</li> </ul>
d) Mapa de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conflitos mencionados nos dossiês dizem respeito a questões fundiárias e agrárias e à emancipação política, como a expropriação de terras de ribeirinhos e pescadores pela Eletronorte (Centrais Elétricas do Norte do Brasil) no município de Itupiranga-PA, assassinatos após ocupação de fazendas e de ocupações urbanas, como a fundação do Bairro da Paz (em Marabá-PA), entre outros.</li> </ul>

### Tempos e espaços na concretização da práxis

De certa forma, considera-se que os diversos aspectos levantados a partir da construção do *Dossiê de história de vida* tinham como pano de fundo a reflexão a respeito da Educação do Campo como elemento constitutivo da própria centralidade pretendida pelo curso, em seus diversos subsídios formativos. Assim, no caso daqueles educandos que já tinham ligação estreita com o campo em suas trajetórias de vida, residindo (ou tendo residido) no meio rural, ou ainda que tinham certa relação com esse espaço, o dossiê, a partir de seus pontos principais de levantamento de informações, constituiu uma primeira oportunidade para uma reflexão inicial sobre qual seria o ambiente social e cultural no qual se pretendia desenvolver a formação discente. Ou seja, o rural visto como área de atuação dos futuros educadores do campo (sendo que pelo menos três alunos da turma já eram professores em projetos de assentamento e em outros espaços da área rural),

e a reflexão sobre as esferas de socialização no âmbito desses espaços constitui um aspecto interessante de análise sociológica, a partir dos elementos de síntese levantados por uma sucinta sistematização dos dossiês da turma de LPEC/2009.

Já para aqueles educandos cuja trajetória era predominantemente urbana (incluindo o local de residência), com relações indiretas ou inexistentes com o meio rural (como pôde-se perceber a partir dos dossiês de pelo menos quatro discentes), o levantamento de informações proposto no dossiê também configurava oportunidade de pensar quais seriam as relações que os educandos poderiam estabelecer com o meio rural, de forma a subsidiar sua futura atuação enquanto educador, visto como construtor de interpretações acerca dessa realidade e como agente de intervenção a partir dos constituídos no e sobre o campo.

A reflexão a respeito dos espaços de socialização também podem ser interessantes para configurar uma análise sobre as maneiras como pessoas socializadas em ambientes urbanos, com redes de relações sociais estabelecidas nesse âmbito, poderiam exercer atividades profissionais envolvendo ações pedagógicas de ensino-aprendizagem, em relação direta com as populações do campo e em diálogo direto com seus conhecimentos locais.

Por fim, de maneira complementar, as finalidades constantes do dossiê objetivavam também estabelecer uma primeira possibilidade de reflexão sobre como se constitui e se pensa a relação pessoal entre discentes da Educação do Campo e a realidade sobre a qual estudam e a partir da qual vão atuar ou já atuam. Trata-se então de um exercício de consolidação dos elementos trabalhados no Tempo Universidade, ao mesmo tempo em que traz novos questionamentos e dados para serem discutidos, em maiores detalhes, quando do próximo momento de alternância, em consonância com as demais atividades previstas em cada etapa. Essa intercalação entre tempos e espaços específicos permite, portanto, a construção dos exercícios de síntese dialética,

necessários para a concretização da práxis nos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao campo e às suas populações.

## Referências

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: Como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. e MARTINS, J. de S. (Org.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOLTANSKI, L. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R. M. *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: Construções da realidade social*. Bauru: Edusc, 2001.

LONG, N.; PLOEG, J. D. Heterogeneidade, ator e estrutura: para a reconstituição do conceito de estrutura. In: SCHNEIDER, S; GAZOLLA, M. (Org.). *Os atores do desenvolvimento local: Perspectivas teóricas e práticas sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

MARTINS, J. de S. *Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu. In: SCOTT, J. (Org.). *50 grandes sociólogos contemporâneos*. São Paulo: Contexto, 2009.

TAVARES, C.; MALHEIRO, B.; TAVARES, F. B. *Montagem de*

*um dossiê de história de vida*. Marabá: Universidade Federal do Pará, *Campus de Marabá*, 2009. (mimeo).

THÉVENOT, L. L' action au pluriel: Architectures des communautés et de personnalités. In: Reunião de Antropologia do Mercosul, 7, 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS. PPGAS, 2007. 1 CD-ROM.

VANDENBERGUE, F. Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 315-366, maio/ago. 2006.

YUKIZAKI, S. Sociologia da educação: A sociedade e o indivíduo. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.

## Histórias de vida de educadores: elementos para formação na Educação do Campo

Maura Pereira dos Anjos<sup>1</sup>

Um dos grandes desafios para a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), *Campus* de Marabá, é a formação de professores da Educação Básica do Campo. Essa demanda foi decisiva para a institucionalização do curso regular de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), construído a partir do acúmulo das experiências de formação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), realizadas no sudeste do Pará. Em 2011, o curso LPEC se insere no Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), instituído pelo Governo Federal em 2009. Os objetivos da Educação do Campo nesse programa foram, principalmente, construir a legitimidade social do curso, no que diz respeito ao seu reconhecimento nas prefeituras e secretarias municipais

---

<sup>1</sup> Pedagoga e mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. Membro dos grupos de pesquisas “Culturas, identidades e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental Brasileira” (Unifesspa) e “Narrativas, Experiência de Vida e Formação” (UFT). Docente da LPEC/Unifesspa-*Campus* de Marabá. Ministrante com a professora Idelma Santiago da Silva da atividade curricular Oficina de História de Vida. *E-mail*: maurama@ufpa.br;

de Educação, e problematizar a formação para o campo, já que muitos dos estudantes vinculados ao Parfor são atuantes nas localidades rurais e a maioria dos cursos ofertados se constitui em formações generalistas.

No percurso formativo proposto para o curso LPEC, o uso da metodologia História de Vida é apontado como ferramenta necessária para a compreensão de processos mais alargados de educação, entendendo-se que as compreensões de conhecimento da ação docente se fazem no entrecruzamento com experiências anteriores de formação na educação rural. Consideramos necessário analisar a especificidade da formação de professores para o campo em aspectos que resultaram na necessidade da institucionalização da Educação do Campo a partir da LPEC. Foram utilizadas para essa análise as narrativas de vida de educadores materializadas nos memoriais produzidos pelos estudantes da turma Parfor/2011, na Oficina de História de Vida, realizada na primeira etapa do curso de LPEC da UFPA-Campus de Marabá.

Os objetivos para a construção deste artigo foram: apontar elementos da experiência de vida dos estudantes que contribuíram para a construção do percurso formativo no curso de LPEC; apontar a metodologia das histórias de vida como ferramenta para a construção de formação docente no curso de LPEC/Parfor; e refletir acerca dos desafios da especificidade da formação docente para o campo no sudeste do Pará.

Nosso referencial teórico de formação docente para o campo está ancorado nas discussões de Alves (1998); Brandão (2003); Freire (2006); Arroyo (2007) e Hage (2010), na especificidade de formação para o campo; experiências apontadas por Ribeiro (2006), Medeiros e Anjos (2009) no uso da metodologia da História de Vida na formação docente no sudeste do Pará, por compreenderem a formação como um processo a partir de diversos “contextos formativos” e não apenas em um curso.

Neste artigo, abordaremos, primeiramente, a construção da Educação do Campo e a especificidade da formação docente no sudeste do Pará; em seguida, constituímos um perfil da turma do curso LPEC/Parfor em formação e o caminho percorrido para análise dos memoriais. Procuramos também proceder a uma análise da especificidade de formação docente na qual têm sido pautadas as experiências marcantes de educadores do campo.

### A construção da Educação do Campo no sudeste do Pará

Há uma marginalização da formação docente para o campo. Não é recente a necessidade de formação de professores para o campo, mas a ampliação do acesso à escolarização das populações do campo nas últimas décadas tornou essa necessidade uma prioridade. A partir da década de 1990, com a construção da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, essa temática ganha espaço para o debate, principalmente a partir da atuação dos movimentos sociais.

Atualmente, há muitos questionamentos contra a concepção generalista de formação docente. Arroyo (2007) tem feito críticas a essa concepção, pois segundo ele, a formação de um profissional generalista, que tem o objetivo de atender a todos, não consegue trabalhar com as especificidades. Isso tem gerado uma tensão porque os povos do campo, organizados em movimentos, têm lutado pelo reconhecimento de suas especificidades e pelo direito a uma formação diferenciada.

Em pesquisa anterior (ANJOS, 2009), concluímos que poucos cursos formais realizados para formação de professores nessa região do Pará, entre eles o Logos II e os Projetos



Gavião I e II<sup>2</sup>, mesmo não sendo específicos, atenderam parte desse público. No entanto, esses cursos não tinham nenhuma preocupação em abarcar as especificidades do campo. Os que não conseguiram acessar os cursos de magistério foram dispensados, por não terem o nível de escolaridade exigido, isso após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996, que obrigou os municípios a realizar concurso público.

Em 1999, o *Campus* de Marabá passa a intervir na educação de agricultores(as) a partir da parceria com os movimentos sociais do campo para desenvolver projetos de formação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a pós-graduação *lato sensu*, financiados pelo Pronera. As ações iniciais foram com a EJA, porque o censo da Reforma Agrária em 1998 apontou para um grande percentual de jovens e adultos analfabetos nessas áreas.

No entanto, a formação de professores tornou-se a maior preocupação devido ao baixo nível de escolaridade dos que atuavam como docentes nesses projetos. Em 2009, essas ações são assumidas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da sua institucionalização.

O uso da história de vida na formação de educadores do campo no sudeste do Pará tem sido trabalhado desde a primeira

<sup>2</sup> Os projetos Logos I e II foram realizados em âmbito nacional na década de 1970, pelo Governo Federal e no Pará a partir de 1985. Tinham como objetivo oferecer escolaridade aos professores leigos que estavam em exercício em escolas do campo ou da cidade. Funcionaram em regime supletivo, ou seja, os professores estudavam em módulos e participavam de encontros presenciais. O Projeto Gavião foi implantado em 1984, em Castanhal-PA, e expandido em 1994 para mais de 50 municípios do Pará, numa parceria com a UPFA, Seduc e as prefeituras municipais. Estava organizado em dois subprojetos: o Gavião I, que ofereceu escolaridade de quinta a oitava série, e o Gavião II, que abarcava o curso de magistério. Para mais informações, ver Anjos (2009).

experiência de formação, iniciada em 1999, no Pronera (ensino fundamental e magistério), no curso de Pedagogia do Campo (MEDEIROS; ANJOS, 2009) e no curso de Letras/Pronera (RIBEIRO, 2009).

Ribeiro enfatiza que a opção pelas histórias de vida não se deve à racionalidade técnica, como técnica-instrumental para sala de aula, mas como espaço de reflexão acerca da própria aprendizagem. Ela aponta que, ao contrário dessa abordagem,

retomar as experiências é uma forma de se colocar criticamente no interior da coletividade [...] no contexto da luta dos sujeitos do campo por dignidade humana, incluindo aí o direito de ler/escrever não para ser mais um componente da “cidade das letras” porque fala a sua língua, mas para nela intervir em direção a sua transformação. (RIBEIRO, 2009, p. 165).

As narrativas de formação têm a intenção de promover reflexões a partir de cada história individual numa história coletiva. Esse processo busca apontar para a identidade em construção do educador do campo. Segundo Brandão, a experiência educativa não pode ser apenas um ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos por meio de transferência de conhecimento, mas

antes disso, e muito além disso, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilhar com os outros a construção livre e corresponsável pelo seu próprio mundo social da vida cotidiana. (BRANDÃO, 2003, p. 21).

O princípio da pesquisa na Educação do Campo é fundante em todos os processos de aprendizagem. O processo educativo deve ter por princípio “tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado” (BRANDÃO, 2003,

p. 21). A tese de que se aprende perguntando sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, defendida por Freire (2006), é a base para a construção das narrativas de formação.

É por meio da reflexão das experiências significativas de vida que podemos criar processos de ensino-aprendizagem não centrados na figura apenas do professor(a) ou no conteúdo pre-estabelecido, mas iniciando pela interrogação sobre as diversas experiências que foram significativas nos processos de ensino aprendizagem desses educandos e pelas quais o curso deve considerar para construir/desconstruir novos conhecimentos.

### Turma em formação e caminho percorrido para análise dos memoriais

A turma foi constituída por professores que fizeram a opção pelo curso de Educação do Campo da Plataforma Paulo Freire, selecionados por meio de um cadastro nas prefeituras. Foi composta por 21 educadores(as)/educandos(as), entre os quais, 17 mulheres e quatro homens, oriundos dos municípios de Marabá, Itupiranga, Nova Ipixuna, Xinguara, Jacundá, Bom Jesus do Tocantins, São Domingos e São João do Araguaia.

O tempo de atuação desses professores na educação varia de cinco a 25 anos. Segundo consta nos memoriais, 50% dos que iniciaram o curso já estavam cursando graduação em instituições a distância ou em finais de semana, na tentativa de conseguir estabilidade na profissão e melhorias salariais. A questão de gênero é fortemente apontada nas narrativas das professoras (80% da turma), tanto nos diversos dilemas enfrentados por mulheres, mães solteiras, que atuam em espaços públicos, quanto na importância do seu salário de professora para o sustento das suas famílias.

Uma das primeiras dificuldades na retomada dos estudos foi o encontro com a leitura e a escrita dos textos acadêmicos. A maioria das professoras aponta que esse é outro mundo, inimaginável até pouco tempo atrás. Algumas disseram que entraram na Universidade com a perspectiva de poder se aposentar com melhor salário e que não tinham mais expectativas quanto a sua ação docente. Os estudantes, mesmo os que já cursavam outras graduações, apontam o memorial como um dos primeiros textos que produziram durante toda a sua vida. É possível perceber as marcas da oralidade nas produções escritas dos discentes, as quais refletem o pouco ou nenhum contato com a prática da escrita.

Destacam-se como objetivos da Oficina de História de Vida a produção de um memorial de formação (individual) e um trabalho coletivo de socialização por meio de diversas linguagens e experiências marcantes (semelhanças e particularidades) que caracterizam o grupo em formação, construindo interações que reforçam as experiências que os une enquanto turma, mobilizando os estudantes para se engajarem no processo formativo e na reflexão dos seus processos formativos, importantes para os diferentes tempos e lugares de formação, nas etapas subseqüentes do curso.

### Especificidade da formação docente

As experiências de Educação do Campo, construídas em parceria com os movimentos sociais, têm apontado que, além da escolarização dos docentes, elevando seu grau de escolaridade, era necessário construir uma concepção mais alargada de formação, que não apenas considerasse a formação apontada no curso a partir dos estudos teóricos, mas que levasse em conta os outros espaços vivenciados pelos educadores. Portanto, entender formação como o entrelaçamento de vários momentos formativos é não simplificá-la em um único momento oferecido num curso.

Compreende-se a partir do conceito abordado por Alves que a formação se dá tanto na esfera acadêmica, na experiência de vida de cada educador, quanto nas lutas das quais esse educador participa e pelas quais é formado, ou seja, em diversos contextos de formação (ALVES, 1998, p. 33). Mas também percebemos em Freire (2006) que “ensinar não é transferir conhecimento”, rejeitando a concepção de que podemos passar por um momento de formação e depois “repassar” para outros o que conhecemos e a de que há “momentos únicos” ou “lugares específicos” em que nos formamos.

Nesse sentido, era necessário construir outros experimentos de formação para a docência do campo que considerassem e problematizassem os dilemas e compreensões forjadas em outros contextos formativos. Por isso, a metodologia da história de vida passou a ser central para a construção de um percurso formativo no qual os docentes pudessem compartilhar pelas narrativas orais e escritas suas experiências marcantes e que elas pudessem ser tomadas como elementos de reflexão na construção do trabalho formativo.

### Experiências marcantes de formação de educadores do campo

A socialização das narrativas permitiu aos educadores reconhecerem-se nas histórias dos outros, encontrarem-se enquanto campesinato em formação, pois diversas experiências vividas individualmente, como a experiência da migração e da (re)existência no sudeste do Pará, forjam uma memória coletiva do campesinato, tendo como origem a intervenção do Estado na Amazônia a partir da política dos grandes projetos que recrutaram como mão de obra barata de inúmeros brasileiros, na falácia de melhores condições de vida na Amazônia. Esses agricultores

encontraram-se e organizavam-se em luta para permanecer nesse território (HÉBETTE, 2004).

Nos memoriais, os educadores destacam fortemente a sua experiência de migrantes. As passagens por inúmeras localidades e estados brasileiros impuseram-lhes construir na região, com suas famílias, condições mínimas de vida. Isso significa a construção de roças, dos espaços de moradia, das escolas, o que gerava também conflito com o ecossistema amazônico, como desde caminhar longas distâncias até o enfrentamento de doenças, tal qual a malária. O relato abaixo exemplifica a questão:

Nasci na cidade de Rondon do Pará, e saí de lá ainda bebê. Meus pais casaram na cidade de Cabralia (Bahia) e vieram para Rondon do Pará em busca de melhores condições de vida, tentando arrumar um pedaço de terra [...] Meu pai saiu para olhar umas terras, voltou e trouxe uma novidade, que havia arrumado um lote, era só mata, mas ficamos felizes, meu pai voltou à terra para derrubar e fazer um barraco, voltou muito doente de malária [...] gastamos todo o dinheiro que havia restado; quando melhorou, vendeu a casa e nós nos mudamos para Jacundá [...] Meu pai foi trabalhar de carvoeiro [...] Então, meu pai saiu para a zona rural de Goianésia, e retornou e falou que nós íamos mudar [...]. A primeira vez que nós fomos para a roça, fomos a pé uns 23 quilômetros. [...] na roça só tinha um barraco onde ficávamos por um bom tempo e aos poucos com nossas próprias mãos construímos nossa casa feita de barro, era enorme. (OLIVEIRA, N. M. *Minha história de vida*, 2011, p. 9-10-12).

Nos memoriais, destacam-se as itinerâncias das famílias entre campo-cidade. Um elemento que aparece fortemente é o trabalho como parte de suas vidas desde a infância. O campesinato utiliza-se do trabalho como estratégia na socialização dos filhos, mas o que os memoriais narram são que as condições financeiras das famílias exigiam os braços de todos. Como relata Silva:

Minha família era bem pobre, desde pequeno eu e meus irmãos ajudávamos no trabalho da roça [...] Quando minha mãe começou a dar aulas, as coisas melhoraram um pouco, com o salário que ganhava dava para fazer a feira, e meu pai não precisava trabalhar alugado. (SILVA, D. V. *Memorial de formação*, 2011, p. 4).

Os que intercalaram parte de sua infância entre campo e cidade relatam outras situações de trabalho. A alternância trabalho/emprego nas sedes dos municípios e “pedaço de terra”/“trabalho na roça” é imbricada pela instabilidade das condições de trabalho em qualquer um desses espaços. No relato abaixo, vemos a narrativa do estudante que descreve seu trabalho de vendedor, forma encontrada para contribuir com sua família:

Meu pai não conseguiu emprego na cidade [a família migrou para o município de Nova Ipixuna] e saiu para trabalhar no meio rural com meu irmão Joel, que parou de estudar para ajudar meu pai. Comecei a estudar na segunda série, na escola fui bem, mas a questão financeira da família ficava meio complicada a cada dia, eu ajudava, vendia geladinho, picolé, peixe, pão. Tinha vergonha dos meus colegas e não passava vendendo nas ruas que eles moravam. Ganhava pouquinho, mas me sentia feliz por estar contribuindo. Meu pai passava o mês trabalhando e o dinheiro não dava para pagar a conta no comércio, então resolvemos voltar para o meio rural, onde tínhamos umas terras, só que a terra não tinha benefício nenhum, nem casa, nem abertura. (SILVA, D. V. *Memorial de formação*, 2011).

São destacadas as precárias condições de vida tanto no campo como nas sedes dos municípios. Nas narrativas, o estudo aparece, em diversos trechos, como justificativa à ideologia “desenvolvimentista” como o que pode “melhorar as condições de vida”.

Morava no Maranhão, éramos seis irmãos, meu pai bebia muito [...] não tinha carinho de pai, só taca. Minha mãe ia

pra roça e levava todo mundo, quebrava coco, os homens faziam carvão, e vendia para nós sobreviver [...]. Quando meu irmão mais velho ficou adulto, disse para ele (pai): Quem vai mandar nessa casa agora sou eu! Ele pegou as coisas dele e foi embora, até hoje, nunca mais voltou, está com 45 anos fora de casa. Meu irmão colocou nós cinco para estudar, estamos todos formados (ensino médio); graças a minha mãe e ao meu irmão mais velho [...] (EVANGELISTA, C. F. *Trabalho de história de vida*, p. 3-4).

[...] Minha adolescência não mudou nada, continuou do mesmo jeito, tinha que trabalhar e estudar porque eu pensava que nunca mais queria passar pelo o que minha mãe passou, pois via nos estudos minha chance de ser alguém na vida. Vivia cansada de trabalhar nas casas, mas se eu parasse era pior, quem iria me dá roupa, calçado e meu material escolar? (BRITO, R. S. *Memorial de formação*, 2011, p. 5).

Até então, o sistema de ensino era quase inexistente no campo. As classes multisseriadas, consideradas por muitos como atraso do ensino no campo, foram o que possibilitou aos docentes estudarem. O transporte escolar para o ensino fundamental maior (segundo segmento) foi a saída encontrada para resolver o problema: retirar os sujeitos do campo percorrendo inúmeras distâncias. Esses são elementos recentes na história da educação rural. No entanto, como aponta Arroyo (2007), contribuíram para desestruturar ainda mais a precária rede de escolas existente. No relato, Oliveira descreve como vivenciou essa situação:

Começamos a estudar na Goianésia, o carro ia levar e trazer. Quanto medo já passei, pois as pontes eram muito ruins, e todos os dias passava por essa adrenalina, a fome também era ruim, pois passava todo dia fora de casa [...] Quando era férias, meu pai nos levava para a roça. Quando

as aulas começaram, nós íamos de bicicleta até a vila, e da vila pegava um ônibus escolar que percorria mais de 35 quilômetros para chegar à escola e só chegava em casa bem de tarde. (OLIVEIRA, N. M. *Minha história de vida*, 2011, p. 10-12).

Os memoriais narram em que condições os estudantes conseguiram algum grau de escolarização e apontam que a falta de formação da maioria dos agricultores foi o requisito para esses estudantes se tornarem educadores, pois eram os que possuíam maiores níveis de escolaridade. O lugar em que esses educadores se formaram e em quais condições viveram seu processo de escolarização nos fazem refletir sobre o porquê se tornaram professores. Nos trechos das narrativas das professoras, a condição de docente é apresentada como forma de diminuir as necessidades materiais e também como única opção, conforme apontado abaixo:

[na área de ocupação] As meninas (filhas) mais velhas já estavam na idade de estudar, todos os colonos daquela área de terra tinham filhos para estudar, mas era a mesma história, não tinham escola. [...] Então, o representante arrumou a professora, ela deu aula uma semana e foi embora, outra veio, foi a mesma coisa. Então o representante falou para o meu esposo para mim dá aula, já que eu morava na mesma área e não corria o risco de ir embora, deixando os alunos sem aula. Como eu tinha a 5ª série. Eu acreditei que era uma benção que Deus estava nos dando. (SILVA, M. D. *História de vida*, 2011, p. 28).

Atuar na docência das escolas do campo no sudeste do Pará não é apresentado como profissionalização, seja porque é um vínculo empregatício precário, de grande parte dos docentes que não tem formação no ensino superior, atual exigência legal, seja porque poucos são concursados. Apenas em alguns poucos municípios houve concurso público específico para o campo, ob-

jetivando a regularização dessa profissão. Para parte significativa do grupo, significou também continuar o trabalho na terra como agricultor(a), experiências adquiridas desde a infância com suas famílias. Algumas narrativas descrevem como os estudantes conseguiam conciliar, por certos períodos, o trabalho docente e suas atividades nos lotes:

[após sofrer um acidente] como meu esposo não podia brocar e derrubar, eu tirava uma parte do meu salário [de professora] e nós pagávamos para brocar e derrubar a roça e o resto do serviço eu e ele fazíamos, eu levantava três e meia da manhã, pilava o arroz no pilão para fazer almoço e janta e quando terminava fazia logo a merenda. Merendávamos e íamos para a roça trabalhar até as dez e trinta, vinha para fazer o almoço, almoçávamos e eu saía para a escola. E quando eu chegava, ele já tinha feito a janta, então eu ia cuidar dos planos de aula e escrever as tarefinhas dos meninos que não sabia tirar do quadro. Era assim todos os dias, quando era sábado e domingo, trabalhava o dia inteiro na roça, pois eu ainda não era evangélica [...] (SILVA, M. D. *História de vida*, 2011, p. 28).

Essas marcas da educação rural devem ser refletidas/questionadas, como apontam Gatti e Davis (1993), acerca do ensino tradicional, que tinha como pressuposto um ensino passivo e centrado na memorização e se cristalizou na educação rural. É preciso, pois, compreender que “o funcionamento geral da escola, e mesmo o trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos, pautava-se prioritariamente pela experiência individual da docente, adquirida no mais das vezes em serviço” (GATTI; DAVIS, 1993, p. 78). Como podemos observar na narrativa abaixo, apresentada de forma naturalizada as ações política e pedagógica envolvidas na construção das políticas públicas no campo:

Ao começar dar aula (como professora leiga com 5ª série), eu não sabia nem por onde eu iria começar, não tinha



quadro, não tinha giz, não tinha nada, eu escrevia as letras do alfabeto nos cadernos dos meninos. [...] Ao receber o pagamento, encontrei duas professoras que davam aula adiante de mim dez quilômetros, me tornei amiga delas, pedi orientação sobre os planos de aula e continuei dando minhas aulas. No ano seguinte, os meninos aumentaram, então os pais dos alunos fizeram um barraco, fizeram banquinho de açaí e comecei a dar aula debaixo do barraco; fui com o secretário de Educação, ele mandou um quadro, giz, já melhorou mais! Logo em seguida mandaram cadernos, lápis para as crianças.

No outro ano, o prefeito mandou fazer a escola de tábua. Só tinha uma sala, entrou outra professora, então os pais fizeram uma salinha ao lado da escola. Como as professoras das zonas rurais eram todas leigas, o prefeito trouxe o programa Gavião I, para os professores concluírem o primeiro grau. Veio logo uma ordem da prefeitura que não era pra ficar professor dando aula que não tivesse o magistério, então o prefeito trouxe o Gavião II, eu, pela graça de deus, concluí o magistério, fiz o concurso em 1994, passei. (SILVA, M. D. *História de Vida*, 2011, p. 29).

O trabalho educativo no curso, desenvolvido em diversos espaços coletivos de formação, em encontros e espaços de socialização de prática, bem como as pesquisas e estágio docência no curso devem ser espaços de questionamento e de reconstrução do saber da experiência, como o de questionar os traços do clientelismo, do modo que sempre foi tratado o campo, no qual os recursos públicos historicamente são vistos que nem doação do que estão à frente das prefeituras e por isso servem de moeda de troca em eleições municipais. A ação dos movimentos sociais tem contribuído para outra concepção das políticas públicas; no entanto nem todos os sujeitos do campo participaram/experienciaram espaços formativos que desnaturalizassem essas questões.

No relato a seguir, a estudante apresenta o significado do processo de escolarização que vivenciou. A experiência no ensino tradicional, isto é, marcas que ficaram e pouco são questionadas na narrativa.

A primeira vez que estudei foi na escola municipal Manuel Bezerra. Nesta escola que dei o meu primeiro passo para a sociedade, aprendi a conhecer as letras do alfabeto, escrever, ter uma relação social com outra pessoa, ter contato com o mundo em que vivo. Aos sete anos, foi muito importante para mim. No sete de setembro, desfilei de porta-bandeira da minha escola, me senti imensamente elogiada. [...] Naquela época as escolas trabalhavam no método tradicional, em que os alunos eram castigados de forma violenta, levando palmatorada e ficavam ajoelhados quando erravam as tarefas, ou se desse a lição. Infelizmente ou felizmente, não sei ao certo, fui castigada da mesma forma, também creio que me ajudou no meu aprendizado e na minha formação humana [...] (REIS, M. R. S. *Memorial*, 2011, p. 10).

Para Gatti e Davis (1993), uma concepção do saber escolar, encarado como algo pronto e acabado, alheio àqueles que pretendem dele se apropriar, gera uma concepção de aprendizagem que se pauta, predominantemente, pela repetição. É necessário que as experiências da ação docente (que para a maioria não se limitava ao trabalho em sala de aula) sejam retomadas e enfatizadas em outros momentos do curso. Ser docente no campo é ser responsável pelas condições de funcionamento das salas de aula. Nesse sentido, os docentes assumiram funções que eram do Poder Público, junto com as famílias das localidades, e relatam que construíram escolas. Os professores que assumiram a educação nessas áreas, na maioria das vezes, se tornaram, junto com as famílias, os responsáveis pela existência da escola:

Aceitei ir para o PA Mundo Novo, chegando lá fui conhecer a escola Paratininga. Na escola não tinha cadeira, nem quadro, mesa, e quando chovia molhava tudo, mesmo assim, fiquei. Voltei a Itupiranga (sede do município) conversei com o secretário e ele arrumou um quadro e um filtro. Fui embora com esses dois objetos. Chegando, fiz uma reunião com os pais passei para eles a situação da escola e rapidamente eles cobriram a casa com palha de coco e os bancos fizeram com talo de pé de açaí, organizei tudo e comecei as aulas. Eram cinquenta alunos, tive que dividir as turmas, vinte e cinco pela manhã e vinte cinco pela tarde. Passei oito anos nessa escola, trabalhava com multisérie. Em janeiro de 2009, recebi a proposta para trabalhar na Escola Valdeci Lima Soares, aceitei porque meus filhos estavam crescendo e eu sentia que estava muito ausente, apesar de não estar participando do crescimento deles, eu queria recuperar o tempo perdido. (BRITO, R. S. Memorial de formação, 2011, p. 5).

Por isso, segundo Therrien (1993), é preciso reconhecer o contexto e a estrutura social em que são geradas essas professoras, a fim de superar a visão de que essas educadoras são “objeto de massa estatística incompetente e improdutiva”, pois, observando o contexto da professora rural “como sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não podem ser desvinculadas”, é ela que ainda salva a escola pública”, porque num contexto em que tudo nega, a existência da escola só é possível pela presença delas (THERRIEN, 1993, p. 45).

A atuação de professores leigos e as concepções da escola rural que foi sendo criada historicamente são resultados de políticas que excluía essa população tanto da instituição escolar quanto das políticas de formação de professores. Atualmente, há um discurso do avanço da oferta de escolarização com políticas do transporte escolar e da nucleação ou polarização, que teve como consequência o fechamento de inúmeras escolas multisseriadas.

No sudeste do Pará, pelas cobranças dos agricultores, foi construído precariamente o ensino modular para a oferta do ensino fundamental-segundo seguimento, o que fortaleceu a rotatividade dos docentes em alguns municípios. Os que tiveram acesso ao magistério pelo Sistema Modular de Ensino (Some<sup>3</sup>) ou do curso regular na sede dos municípios continuaram sua atuação docente; muitos na condição de professor migrante, o que impossibilita aos docentes continuarem o vínculo com seus lotes e com suas famílias. No relato abaixo, um estudante aponta algumas localidades onde trabalhou:

Em 1994, minha mãe fez a matrícula no ensino médio. Na época, em Sapucaia (município de Xinguara), foi implantado o Sistema Modular de Ensino (Some), que tinha apenas uma turma de magistério, eu já tinha alguns primeiros professores, comecei a cursar e sempre que alguém precisava eu substituí, com isso fui criando vontade de ser professor. Quando concluí o magistério, fui convidado para assumir quatro turmas do Ensino Fundamental no povoado de Água Fria, trabalhei por dois anos e, em 1999, fui transferido para São José do Araguaia, trabalhei lá por quatro anos [...] todas essas dificuldades contribuíram muito na minha formação como homem e como educador, passei a ter uma relação direta com o pessoal que viveu todo o conflito pela terra no

<sup>3</sup> O Some é uma modalidade de ensino implantado principalmente para atender as comunidades rurais. O ensino médio é realizado em parceria entre a Secretaria Executiva de Educação (Seduc), a qual contrata os professores e gerencia as ações e as prefeituras municipais, que cedem o espaço físico das instituições municipais. A oferta do 6º ao 9º ano é organizada e gerenciada pelo próprio município em escolas polos. São ofertadas as disciplinas em módulos sequenciados; cada disciplina é ministrada de forma intensiva num curto período de tempo. Os professores que atuam no Some alternam o período de permanência nas localidades, permanecendo apenas o período de vigência de cada módulo.

assentamento [...] Em 2006, tive a oportunidade de exercer a função de educação no Programa Saberes da Terra, no município de Xinguara, no PA Axixá. Encerrado o programa, retornei para São José, onde trabalhei mais um ano, aí fui transferido para a escola do assentamento Paraíso do Araguaia, onde até hoje estou. (CARVALHO, F. C. *História de Vida*, 2011, p. 36-39).

Se a carreira não assegura a estabilidade, pode também ser um “castigo” para quem mora na cidade se encaminhar para a docência no campo, o que dificulta os possíveis vínculos construídos entre o educador e os moradores das localidades. Quem em busca do emprego ou de melhores condições de trabalho se sujeita a transitar por diversas vilas e localidades?

Devido à troca de prefeito e eu não ter passado no concurso público, fui mandada para trabalhar na zona rural em um assentamento há 19 quilômetros da cidade. [...] conheci uma realidade totalmente diferente, era turma multissérie, nunca tinha sequer entrado numa sala de uma turma assim. Além de que, como mãe, ter que deixar as filhas e ir ficar a semana inteira na localidade onde eu trabalhava. Para chegar na escola, andava nove quilômetros de carro e oito quilômetros de pé ou de bicicleta [...] fui morar na casa de um morador da comunidade [...] Ao encerrar o ano letivo, fiquei desempregada novamente. Com oito meses, fiz o concurso público [...] para mim foi uma enorme satisfação entrar pela porta da frente e com meus direitos garantidos por lei. Novamente, deixei minhas filhas com meus pais na zona urbana (sede do município de Itupiranga) e fui exercer novamente a profissão. (REIS, M. R. S. *Memorial história de vida*, 2011, p. 14) (Atualmente, trabalha no campo e mora na sede do município).

A itinerância é parte da ação docente porque não é possível impor condições para seu trabalho. A professora, em sua narrativa, apresenta a docência como a profissão que lhe pos-

sibilitou criar os filhos. Em 2011, atuava a 250 quilômetros da sede do município de Marabá. Uma situação de professora-migrante há dez anos, segundo sua narrativa:

Minha mãe não queria mãe solteira em casa, quando eu tinha vinte anos, fui para outra cidade chamada Buriti Cupu (Maranhão), e aí comecei a trabalhar na Escola Paulo Freire, trabalhei um ano e depois vim para Marabá [...] Quando foi no dia 10 de abril de 2001, eu estava em casa, quando passaram um aviso na rádio [que estavam contratando professores para atuar no campo], eu fiz o teste e passei e fui chamada para trabalhar na zona rural, então a primeira escola que trabalhei foi Airton Sena I. No ano de 2002, 16 de abril (nome da escola). Daí começou minha vida de professora [...]. Quando foi em 2002, fui para uma vila chamada Boa Vista. Trabalhei dez meses, e fui para outra escola chamada José de Alencar, trabalhei quatro anos. Depois me mandaram para outra vicinal. Tenho dez anos de sala de aula em Marabá, na escola trabalho como professora, secretária, preencho boletim, enfim faço tudo na escola. [...] A servente já estava cansada daquela vida, com toda dificuldade, carregar água do poço, eram dois quilômetros. Ela ainda trabalhou um ano e meio. (EVANGELISTA, C.F. *Trabalho de História de vida*, p. 7-8).

Atualmente, são muitos os desafios de pensar uma formação que contemple questões da prática política; dos conhecimentos acadêmicos; das experiências da docência na escola rural; e das condições atuais em que se encontram ainda a educação. Outras lutas que têm se apresentado, a luta por melhores condições de trabalho, concursos que garantam a especificidade da Educação do Campo e o reconhecimento dessa formação é parte de uma luta maior. Ou seja, a construção da Educação do Campo é coletiva; é necessária a parceria com os movimentos sociais do campo num movimento articulado de luta por uma Educação do Campo.

Essa é uma das motivações para a articulação entre a Universidade e os movimentos sociais do campo, tornando-se parceiras na construção e na efetivação de programas educacionais sintonizados com suas expectativas, interesses e identidades culturais. Arroyo (2007), ao questionar as políticas generalistas de formação, “o protótipo de profissional único para qualquer coletivo” e “as normas e diretrizes generalistas” que apenas aconselham e “adaptam-se” à especificidade da escola rural, afirma que a especificidade de formação de educadores do campo como sujeitos de direito à educação “não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores”.

Partindo desse pressuposto, o estudo dos memoriais de formação, construídos na Oficina de História de Vida, apresenta as temáticas como: o campo e o trabalho, incluindo a questão ambiental e a questão agrária; as questões de gênero; as compreensões do conhecimento e do ensino-aprendizagem; a questão dos direitos e de cidadania; de processos históricos e sociológicos que nos constituíram enquanto populações do campo. Tais temáticas são apontamentos para um trabalho educativo nos Tempo Universidade e Tempo Comunidade do curso da LPEC.

### Construção da identidade do docente do campo

Entendemos que a formação dos professores que atuam nas áreas no campo tem vínculos com suas experiências a partir de suas histórias de vida e de como eles se fizeram professores no campo. Acreditando que a formação docente acontece não apenas nos cursos de formação inicial, mas nos desafios que a prática pedagógica é colocada em diversos espaços de aprendizagem, consideramos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo são resultados de diversas interações vi-

venciadas pelas diversas experiências que os constituíram como educadores do campo.

Somente será possível construir uma educação formal voltada aos povos do campo se considerarmos o papel do docente nessa construção, considerando o(a) professor(a) como sujeito real, concreto de um fazer docente, no que este guarda de complexidade, importância social e especificidade. Isto inclui dar-lhe voz ativa na busca de compreender o que apontam nas narrativas e que contribuem para gestar a identidade na docência do campo.

O curso de LPEC tem o desafio de construir uma formação que abarque a atuação no ensino fundamental – segundo seguimento e o ensino médio no campo, ofertando formação por área de conhecimento, além dos outros espaços educativos nas localidades rurais. O objetivo não é apenas ofertar certificação aos docentes, mas contribuir para a construção de possibilidades do ensino médio no campo. O aumento da escolarização está contribuindo para “disputar com mais competência os espaços, projetos e propostas sociais em meio ao conjunto de transformações que configura a complexa sociedade na atualidade” (HAGE, 2010, p. 26).

Defendemos uma formação que possibilite ressignificar os saberes construídos a partir das experiências de vida de um grupo de docentes que viveu à margem do Estado, sem acesso a políticas públicas garantidas no direito brasileiro. Uma categoria profissional que se constituiu pela prática, que teve suas experiências docentes a partir da necessidade dos agricultores. Tornaram-se docentes no campo pela falta de opção, pelas dificuldades de serem camponeses no sudeste do Pará e que precisaram construir estratégias para lidar com a falta de estrada, de transporte, de serviços de saúde, mas, mesmo com as precárias condições, desenvolveram um trabalho educativo, muitos nas condições de professoras migrantes, sem estabilidades e garantias mínimas de direitos.

Não é papel da Universidade construir o engajamento na Educação do Campo, isso já demonstram os relatos e experiências socializadas nos memoriais. Mas, acreditamos que a formação acadêmica produzida na Universidade tem o objetivo de possibilitar reflexões sobre sua (re)existência e reconstruir concepções de educação pautadas na educação rural, que possibilitem a esses educadores relerem suas histórias e lhes dar ferramentas para a continuidade da luta que travam cotidianamente.

## Referências

ALVES, N. (Org.). *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

ANJOS, M. P. *Experiência de formação de professores no Pronera sudeste do Pará*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas; Capes. Belém, 2009. 205 p.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes* [online]. 2007, v. 27, n. 72, p. 157-176. ISSN 0101-3262.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: A experiência de pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. 174 p. (Série Saber com o outro; v. I).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

GATTI, B. A.; DAVIS, C. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135 (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

HAGE, S. A. M. *Educação do Campo e transgressão do paradigma(multi)seriado nas escolas rurais*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf> (Acesso em: 15 de dezembro de 2010).

HÉBETTE J. *Cruzando a fronteira. 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2004. (v. II e v. IV).

MEDEIROS, E.; ANJOS, M. P. Pedagogia do campo: Histórias de vida e a formação de educadores no sudeste do Pará. In: LUNAS, A. C.; ROCHA, E. N. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e formação de educadores do campo: Caderno pedagógico da Educação do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009. p. 109-129.

RIBEIRO, N. B. Memórias de leitura de educadores do campo. In Margens. Dossiê: Educação do Campo. *Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA*. v. 4. n. 6, jun./2009. p. 161-176.

THERRIEN, J. A professora rural: O saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).



## Oficinas de histórias de vidas: um enfoque corporal

Lindomar Tomé Lopes<sup>1</sup>

Este texto é a síntese de uma sequência de oficinas realizadas para alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campo, no ano de 2007, e de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), no ano de 2009, da Universidade Federal do Pará (UFPA-*Campus* de Marabá), e também para alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação do Pará – *Campus* Rural de Marabá, também no ano de 2009. É ainda uma síntese do resultado de mais de 15 anos aplicados ao trabalho com grupos orientados pela abordagem corporal. É fundamentado pelas técnicas da dinâmica de grupo e outras leituras que compõem a intervenção profissional numa compreensão holística e integrativa sobre o trabalho com pessoas em desenvolvimento.

O enfoque corporal pode, muitas das vezes, se apresentar como um resgate da história de vida do indivíduo e é uma alternativa ao modelo formal de trabalho desenvolvido pela academia. Entendo que a formação do ser humano se dá pela árdua

---

<sup>1</sup> Psicólogo com a abordagem corporal.

aquisição de cunho teórico e técnico amparado pelas modernas pesquisas do desenvolvimento da humanidade e, por isso, a utilização de recursos com o enfoque corporal se enquadra na formação profissional daqueles que se propõem ao papel de futuros educadores e educadoras.

Todas as vivências acumuladas ao longo da vida da pessoa encontram registradas por seu banco de memórias celulares e estão fundamentadas nos preceitos mais antigos de estudos sobre a educação do homem. As teorias que trabalham com o desenvolvimento humano, a partir dos limites e possibilidades do corpo, estão marcadas por fases no desenvolvimento das civilizações. Na antiguidade, o que hoje chamamos de jogos e rodas constituíam naquela época os ritos de passagem, que eram vividos por atividades de intenso uso dos limites do corpo, orientados por intensa disciplina para atingir os objetivos do grupo ou aldeia.

Geralmente, esses ritos tinham como propósito preparar os jovens aprendizes para assumir um lugar na comunidade como responsável para a constituição de nova família e, conseqüentemente, educador, para atuar com as gerações de jovens que cresceriam nos anos vindouros. No futuro, se tornariam anciões e detentores do lugar de poder, sendo assim portadores da sabedoria.

Este trabalho tem o intuito de cooperar com a formação de pessoas que se veem como potenciais educadores. Segue uma linha de intervenção, apostando na hipótese de que qualquer pessoa poderá se ver como educadora em algum momento de sua vida, estando pronta para o vir a ser. Entende-se que o primeiro ato como educador é concentrar-se no árduo trabalho de conhecer melhor sua própria história, e, nesse caso, manter-se focado na observação acerca das mensagens e dos conhecimentos guardados por seu próprio corpo, suas emoções, sentimentos e os padrões de comportamento herdados da educação que recebeu por

meio de seus ancestrais (pais, tios, avós, anciões da comunidade). Esse conhecimento ou sabedoria herdada é o que as pessoas se aplicam, muitas das vezes inconscientemente, no seu dia a dia.

Com este breve texto, busco entender um pouco as memórias guardadas pelo corpo e por isso falo do corpo e da importância de trabalhar com atividades que levem a pessoa a compreender, sentir e administrar melhor seu próprio corpo como instrumento de vida e educação saudável. Entendo que o trabalho com recursos corporais seja promotor de prazer e alegria e que traga à consciência a sensação de gratificação para si mesmo e, por consequência, para as pessoas com quem convive. Se uma atividade corporal está ocasionando sensação de dor e desconforto, é possível que a pessoa tenha deixado de dar a devida atenção a si mesma, e ignorando a criança que possivelmente esteja gritando para existir dentro dela.

## O corpo

Estudos no campo da psicologia, da neurociência e também o conhecimento das antigas tradições espiritualistas afirmam que o corpo humano traz, em si, todos os registros e memórias vividas pela pessoa, desde sua vida intrauterina até o momento presente. Mesmo que a memória cerebral tenha criado recursos e defesas de esquecimento para dar o conforto temporário ao indivíduo, aliviando-o de quadros de estresse e desconforto temporário, as memórias continuam guardadas em arquivos do inconsciente cerebral ou em regiões do corpo que viveram intensamente determinada experiência.

Os estados de esquecimento que aliviam tensões temporárias, na maioria das vezes, criam as couraças que impedem o livre crescimento e desenvolvimento da pessoa, tornando-a alienada, rica em preconceitos e resistências que a impede de

avançar para a conquista de novas experiências, novos conhecimentos e, com isso, impedindo-a de enriquecer no campo das infinitas possibilidades do autoexperimento. Segundo Lowen (1982), “a história viva da vida de uma pessoa está em seu corpo, mas a história consciente de sua vida está em suas palavras. Se lhe falta a lembrança de suas experiências não terá as palavras para descrevê-las”.

No trabalho com exercícios de *grounding* – atividades de aterramento que levam a pessoa a concentrar sua energia na parte baixa do corpo, fazendo-a se sentir mais confiante e segura –, a pessoa pode ser solicitada a pular com a planta dos pés firmes no chão, olhos abertos e respiração ativa expressando o que sente, bater com as pernas em um colchão, correr no mesmo lugar frente a frente com outra pessoa, puxar uma corda (cabo de guerra) etc. Todas essas atividades são executadas sempre de olhos abertos e deixando a voz ser expressa com o sentimento que lhe ocorrer no momento, como gritar, rosnar.

Desde o início de uma oficina, as pessoas são preparadas para primeiro entrar em contato com seu próprio corpo, para ir se iniciando no estágio do despertar para possíveis acontecimentos do passado de sua história de vida, que provavelmente encontram arquivados e esquecidos. Caso se encontrem no esquecimento, é óbvio dizer que estão em um lugar impossível de serem acessados conscientemente. A possibilidade de fazer tornar consciente qualquer memória do passado pode ajudar a pessoa a repensar seu jeito de agir, podendo até mesmo fazer a escolha de manter um padrão de comportamento, porém com o requinte de melhor desempenho e responsabilidade.

Um dos campos teóricos que atua diretamente com as terapias corporais e a reeducação sobre o estilo de vida é a bioenergética, sendo apresentada ao mundo por Alexander Lowen. Lowen foi cliente de Reich com quem veio a estudar nos anos futuros a respeito das terapias que trabalham com a mobilização

da energia vital a partir de correspondentes corporais, a fim de acessar estados psicológicos. A bioenergética está atualmente presente em todos os continentes como método de intervenção terapêutica, sendo importante ferramenta de trabalho para milhares de profissionais no campo da psicologia e psiquiatria, auxiliando outros tantos milhares de pessoas a elaborarem conflitos emocionais e psicológicos por todo o planeta.

Lowen (1982) é taxativo ao falar de seu trabalho com a abordagem corporal quando afirma que “ter consciência de seu corpo é um dos dogmas da bioenergética, pois essa é a única maneira de descobrir quem você é”. Só precisamos trabalhar com o corpo e muitas outras formas de terapias porque, ao crescermos e assumirmos os compromissos de uma pessoa adulta, nos trancamos nas caixas de uma educação que aliena e reprime muito o potencial que é natural ao nascermos.

No início da vida de todo ser humano, o brincar é natural, é a forma de resolução dos conflitos e é o meio de encontrar solução para os problemas. A criança começa as brincadeiras pela busca de reconhecimento do próprio corpo e aos poucos vai percebendo-o como unidade cheia de possibilidades. É com o brincar que a criança descobre como sua vida acontece independente do corpo da mãe. Daí as pessoas reconhecerem com estranheza a pergunta “cadê meu brinquedo?”, pois se sentem adultas, distantes do *ser* criança e logo se veem desprovidas de prazer, alegria e criatividade.

Para incentivar as pessoas a qualquer inovação na maneira de pensar e, portanto, em seus sentimentos e comportamentos, precisamos criar as oportunidades para que o sujeito possa experimentar mudanças no funcionamento de seu corpo e, conseqüentemente, em sua vida. Segundo Lowen (1982), as duas funções mais importantes que o indivíduo vivencia a respeito da conscientização das funções vitais da vida no seu corpo são a *respiração* e os *movimentos*, tendo em vista que os princípios e a

prática da bioenergética baseiam-se na identidade funcional entre mente e corpo. Mesmo os estudiosos da psicanálise e outras abordagens entendem que o corpo é portador de todos os recursos que a pessoa necessita para viver bem e encontrar solução para elaborar os possíveis conflitos que a vida lhe apresenta.

Podemos ver em Winnicott (1975) que a criança que habita a vida do adulto encontra-se congelada. Para começarmos a despertá-la, a partir da memória corporal, não precisamos supor que a natureza humana tenha sofrido qualquer alteração. Precisamos sim traduzir os jogos da infância e, com isso, resgatar na linguagem do corpo a motivação inconsciente que em muitos casos é percebida nas atitudes e gestos do sujeito.

Se a criança tem que se tornar adulta, deixando de viver fases importantes e naturais do princípio da vida, ela usa de defesas inconscientes e congela sua expressão. Com o trabalho dedicado ao corpo, ela pode perceber o aprisionamento dos conteúdos infantis que em algum momento de seu passado foram impedidos de plena elaboração, e, então, começar o processo de transformação da própria vida, redirecionando sua formação com o resgate e elaboração do que encontrava esquecido dentro de si. Nesse caso, estamos lidando com conteúdos e fantasias do inconsciente, em que o entendimento acerca da morte é o de permitir a passagem de memórias e vivências que necessitam de elaboração.

Quando a pessoa mantém o apego a tais situações conflituosas do passado, sejam elas traumáticas ou não, ela está reforçando a sombra e, com isso, construindo fantasmas. Esses começam a rondar o espaço vital da pessoa, criando, a partir do condicionamento mental do sujeito, barreiras que impedem seu crescimento natural, impedindo a pessoa de efetuar ações que realmente tenham efeito positivo no seu cotidiano, limitando-a e muitas das vezes impedindo-a de assumir papéis como agente transformador da própria vida, bem como de agente ativo nos processos que exigem dela participação direta na promoção de

práticas coletivas que a leve à independência, com elaboração e crítica construtiva.

## Meditações ativas

As atividades de meditações ativas são parte do conjunto de atividades que trabalham a liberação de máscaras e também lidam com o aterramento dos sujeitos, abrindo caminho para momentos de melhor observação de si mesmos. As meditações ativas trabalham inicialmente com recursos que estimulam a exaustão do corpo físico para num momento posterior centrar a atenção nas sensações internas. Sua utilização pode ser indicada para o início do dia ou para o encerramento de uma jornada diária, tendo como objetivo sensibilizar os sujeitos para maior conexão com suas sensações e sentimentos, alimentando-os para o propósito da busca, e, se necessário, o redirecionamento sobre sua história de vida.

Para Rinpoche (1999), a meditação consiste em ficar atento e livre de todas as construções mentais, embora permanecendo totalmente relaxado, sem qualquer distração e sem agarrar-se a nada. Por isso se diz que a meditação permite que a própria meditação nos assimile naturalmente. Após o árduo trabalho com o corpo, fica mais fácil chegar ao que Rinpoche define como o estágio da meditação em si, pois meditar para quem está acostumado às rotinas dispersantes do cotidiano é algo muito difícil. Por isso, utilizamos o recurso da meditação para reduzir os estímulos no plano mental e ampliar a oportunidade que o sujeito tem de verificação da própria história. Ao sugerirmos atividades de mobilização do corpo físico como recurso indutor do processo de meditação, meditar deixa de ser algo pensado e passa a ser algo sentido.

Os escritos de Osho (2004) afirmam que a meditação é um estado de não mente. Ele entende que normalmente a consciência está repleta de lixo, como um espelho coberto de poeira. Há um

tráfego constante na mente: os pensamentos estão se movendo, desejos, memórias, ambições não param de fluir na mente. Esse é o estado não meditativo. A meditação é quando o tráfego mental cessa e não há mais pensamentos movendo-se, o sujeito está totalmente silencioso.

Para Osho (2004), a meditação não é algo que você faz de manhã e pronto. Meditação é algo com o qual você deve viver cada momento da sua vida. Andando, dormindo, sentando-se, falando, escutando, ela deve se tornar uma espécie de clima constante. Uma pessoa que continua abandonando o passado permanece meditativa. Ela nunca deve agir a partir de conclusões, pois essas conclusões são seus condicionamentos, seus preconceitos, seus desejos, seus medos e tudo mais. Entende-se que com as atividades que indicam o caminho meditativo conseguiremos flexibilizar os preconceitos, deixando as pessoas em estado de disponibilidade para novas possibilidades no curso de suas vidas. Assim, a arte de viver e assimilar o que parece novo fica mais acessível e aceitável.

Estamos falando de tornar mais elásticas as defesas do ego e com isso ampliar as margens de assimilação, sensibilizando o sujeito para novas formas de ver sua própria história de vida, e para que possa conduzir sua vida com maior elaboração sobre seu jeito de viver e, conseqüentemente, poder repensar sua interação com o mundo interno (sentimentos, emoções, medos, ansiedades, dúvidas) e também sobre seu mundo externo, adquirindo maior propriedade ao interagir com as outras pessoas e com a natureza.

### Ansiedade de cair e o medo da morte, segundo as defesas de caráter

Nesta etapa do trabalho, oferece-se aos sujeitos a possibilidade de elaborar os medos conscientes e inconscientes que perseguem a sua história de vida. Trata-se de um momento importante

para que cada sujeito possa observar e atuar sobre sua capacidade de entrega. É uma atividade que mobiliza o medo da morte, o apego, os recursos que cada um lança mão para fazer o enfrentamento quando colocado em situações inesperadas (por medo da morte devemos entender todos os medos que temos ao sermos confrontados com a possibilidade de fazer mudança de padrões correlacionados ao enfrentamento).

A capacidade de entrega do sujeito para permitir entrar em contato com seus limites pessoais é neste momento colocada à prova. Com as atividades propostas, é possível abrir espaço para que a pessoa possa promover um pouco mais de autoconhecimento e reconhecimento de seu potencial interno para efetivas ações no meio externo.

Segundo Lowen (1982), para que toda e qualquer pessoa possa cair, é preciso a entrega, o que significa rendição ou desistência. Portanto, cair abala seu senso de sobrevivência e o coloca em estado de possibilidades para a revisão de seus conteúdos, afeta sua condição de liberdade, abrindo espaço para o estado de questionamentos. Tudo isso põe em cheque sua formação pessoal, despertando-o para possível transição, de forma a perceber sua vida no mundo, podendo influenciar sua intervenção no mundo, no seu cotidiano. Sensações diferentes podem ser experimentadas pelas pessoas quando elas são colocadas diante do desafio de entregar-se à queda.

Alexander Lowen (1982) classificou o estilo de vida das pessoas em cinco modalidades chamadas de defesas de caráter. Observa-se que, para uma pessoa com *defesa de caráter esquizoide*, o ato de cair leva à fragmentação, o que pode promover grande ansiedade, pois a queda pode significar sua desintegração; para a *defesa de caráter oral*, a ansiedade de cair é marcada pelo medo de ficar só, e de cair para trás. No caso da *defesa de caráter psicopático*, o medo de cair é o medo do fracasso, pois enquanto ficar de pé sente que pode dominar o mundo; para a *defesa de caráter*



*masoquista*, cair significa a dissolução de suas nádegas e pernas, seria tirar de si o lugar de menino bonzinho; e para a *defesa rígida*, cair é perder o orgulho.

O objetivo desse exercício é por a nu as obsessões que mantêm a pessoa em suspenso e que dão origem à ansiedade de cair. O exercício testa o contato que a pessoa tem com a realidade e oferece a possibilidade de conscientemente ressignificar sua história de vida. O reconhecimento do próprio corpo é aqui visto como grande desafio para as pessoas. É do conhecimento de todos os estudiosos que portamos medos e limitações acumuladas pela formação histórica de cada ser em busca de crescimento. Mais do que medos e limitações, o ser histórico que somos traz na bagagem muitos anseios, desejos, vontades, sonhos que, para serem alcançados com maior tranquilidade e apropriados pelo sujeito, dependem dele propor para si mesmo investir e vivenciar sua própria história por novos paradigmas.

Resgatando Reich (1957), poderemos entender que o fato de embotarmos emoções, sentimentos e sensações acontece pela repressão de energia, principalmente de cunho sexual, que está presente em nosso corpo, também estudada como *orgone* e manifesta na forma de couraças. Esta se concentra mais em uns segmentos e menos em outros, e os fatores que fazem ocorrer tal diferenciação de concentração de energia parecem estar ligados ao modelo educacional repassado transgeracionalmente e que é potencializado na relação com os pais, podendo ter também relação com o meio sociocultural em que a criança cresce.

Vale lembrar aqui o que Rousseau (*apud* COELHO, 2010) identifica como estado de natureza do ser, em que o humano se encontrava em completa dependência face à natureza. Esse estado é alterado a partir do momento em que se observa o surgimento e fortalecimento das relações de afeto, emoção, sentimento gregário e possivelmente o repasse de conhecimento dos mais idosos para os jovens, aparecendo aí os primeiros códigos

de moral e compromisso coletivo, nascendo, assim, o estado de conhecimento a partir da informação e vivência que propomos com este trabalho.

Há pessoas com muita facilidade de elaboração mental e pouca estabilidade física para por em prática o que elabora; existem outras que acumulam muita força física e demonstram dificuldades no campo da elaboração intelectual; tem aquelas com muita inteligência elaborada, boa energia física e grande facilidade para liderar; outras são muito sensíveis, mas apesar de facilidade na percepção de si e do mundo, se cansam com facilidade e logo têm dificuldade em concluir seus projetos. Por fim, veremos pessoas que deixam perder suas oportunidades por dificuldades em aceitar mudanças, mesmo tendo a elaboração de que poderia ser diferente.

Por isso, propomos atividades que possam despertar no indivíduo o potencial que se encontra congelado, mas a seu alcance, e expressos nos limites do próprio corpo. Quando a pessoa tem sua energia corporal integrada em seus segmentos naturais, é devolvida à pessoa a vitalidade e a capacidade de intervir, fazendo com que cada um se sinta capaz de buscar recursos para ampliar sua capacidade de expressão. É desfazendo o que Reich (1957) chamou de couraças que poderemos reanimar o potencial criativo e resgatar a ludicidade brincante que grita dentro de cada ser.

A energia pessoal conhecida como energia vital, força do *self*, energia orgônica, entre outras formulações, é sabiamente reprimida pelo modelo educacional dominante, com sua formatação de intervenções que apropria os impulsos criativos da pessoa, canalizando essa energia para os meios produtivos que são convencionalmente geradores de riquezas a serviço do modelo econômico vigente. Com isso, as pessoas se tornam normóticas, portadoras de falsos momentos de alegria, e dóceis na relação com o mercado de trabalho.

## Exercícios de respiração

Por intermédio dos exercícios de respiração, como a hiperventilação, poderemos acessar estados de consciência no campo emocional e intelectual, que, pelo desenvolvimento natural do ser, possivelmente ficariam congelados por muito mais tempo, impedindo o desenvolvimento integral do *ser*.

Alexander Lowen (1982), com recursos técnicos da bioenergética, procura expandir a consciência elevando o teor de consciência corporal da pessoa, auxiliando-a na aquisição de novos padrões de elaboração sobre sua existência em relação com seu mundo interno e interacional. Ao expandir a consciência, a pessoa é colocada mais perto dos conteúdos do inconsciente, permitindo que vivências até então reprimidas possam se apresentar ao cenário da consciência usual e, com isso, serem tratadas adequadamente. A consciência intelectualizada, expressa apenas em nível de ego, não tem contato direto com o inconsciente, enquanto a consciência corporal tem; a consciência dos processos corporais é o nível mais amplo e profundo da consciência. Esses processos são a respiração rítmica, o estado vibratório da musculatura, ações involuntárias e espontâneas, as sensações de fluxo de vibração e na expansão-contração pulsátil do sistema cardiovascular.

O trabalho com exercício de respiração ficaria incompleto sem nos referirmos a Grof (2000), em que podemos observar, entre várias outras, a manifestação de expressões por ele descritas como matrizes perinatais. O exercício de respiração desenvolvido por Grof, quando adequadamente dirigido, proporciona a pessoa vivenciar o estado holotrópico de consciência: neste estágio a pessoa pode lembrar momentos importantes de sua história de vida, que até o momento se encontravam esquecidos, podendo, ainda atuar como forte recurso na liberação de coraças musculares, possibilitando mais elaboração de conflitos internos. O ato

de lembrar fragmentos de sua história vivida, sejam esses prazerosos ou não, auxilia o sujeito na melhora da qualidade de vida, podendo ajudar no desprendimento de bloqueios que podem estar impedindo a pessoa de crescer emocional e intelectualmente.

Seguindo a trilha de Grof, poderemos observar que a maioria das pessoas que trabalham com a atividade de respiração, quando induzidas à hiperventilação, como no curso de LPEC, traz o relato de tranquilidade. Após leve dormência nos membros superiores e boca, houve suposta revivência de memória intrauterina seguida do exercício de renascimento.

Uma aluna relata ter entrado num quadro de dormência dos membros superiores e inferiores e da boca, seguido da sensação de conforto ao se encolher e buscar a posição fetal, sentindo um leve balanço do corpo e movimentos vibratórios da perna direita. Relata que quanto mais encolhia, melhor era a sensação, até que sentiu estar ficando apertada, teve a necessidade de mais espaço, momento em que foi conduzida para a atividade de renascimento.

Observa-se que, nesse caso, a aluna possivelmente estava em contato com memórias de sua vida intrauterina, as quais necessitavam de atualização, o que possivelmente ocorreu com a atividade realizada. A atualização dessas memórias é importante para liberar o potencial criativo da pessoa no tempo presente, deixando para trás os bloqueios e frustrações, inclusive podendo, a partir da elaboração dessa passagem, sentir-se com mais segurança, autoconfiança e melhor capacidade para a elaboração no exercício da vida.

Vivências como essas são importantes para estimular a elaboração de conflitos, deixando o sujeito em um estado vivencial que facilita a liberação de coraças oriundas de sua história pregressa e abrindo espaço para reflexões sobre a busca de sentido da própria vida, esperando que com isso possa melhor entender a história e funcionamento de seu corpo, passando a viver melhor seu projeto de vida no presente.

O trabalho com exercícios de respiração e outras abordagens que mobilizam o corpo é uma das chaves para ativar conteúdos da história de vida dos sujeitos, deixando-os sensibilizados para melhor assimilação e elaboração de seu projeto de vida pessoal, familiar e sociointeracional.

Entendemos ser de suma importância o trabalho desenvolvido com as formulações de Lowen (1982), em que ele diz: “um problema é elaborado quando a pessoa sabe o que é, como é, e por que é. Qual é o problema e como é que um problema afeta o comportamento na vida”. Daí o incentivo para as reflexões acerca do conhecimento de como a pessoa está vivendo, e de que ela é responsável pelas escolhas que faz na vida.

## Mandalas, o material projetivo

O desenho da mandala foi apresentado aos alunos no início e no final das sequências de atividades, ou apenas no final, dependendo do grau de sensibilidade em que as pessoas saíam do trabalho. Também foi sugerido aos alunos que o fizessem espontaneamente no decorrer do curso. Após leve despertar da consciência corporal, acordando as capacidades de tensão e relaxamento, faz-se importante também a utilização de recursos que expressem um pouco do mundo projetivo de cada indivíduo. Para trabalhar com esses conteúdos, utilizamos a Mandala junguiana como recurso facilitador.

Mandala, palavra sânscrita, significa círculo mágico. O centro da mandala representa o núcleo central da psique. Para Jung (1972), a energia do ponto central manifesta-se na compulsão quase irresistível para levar o indivíduo a tornar-se aquilo que ele é no curso de seu processo de individuação. Quando trabalhamos com o desenho da mandala, segundo os pressupostos junguianos, entende-se que estamos lidando com a expressão da totalidade psíquica por excelência.

A prática da mandala nos leva a lidar com conteúdos internos por meio de expressões diretas do inconsciente da pessoa, demonstrando um mapa de como a organização interna do sujeito está no momento em que é realizado o desenho. Funciona como ferramenta para mostrar-nos, mesmo que parcialmente, o nível de organização psíquica, mental, sentimental e emocional de cada sujeito e também serve como recurso de integração para os possíveis núcleos de desestruturação ou fragilidade interna, redefinindo as estratégias de ação do ego.

Para Jung (2002), mandala “é uma projeção da imagem arquetípica do interior do inconsciente humano sobre o mundo”. Para Silveira (1981), toda imagem arquetípica não é um símbolo por si só. Em todo símbolo está sempre presente a imagem arquetípica como fator essencial, o símbolo é uma forma extremamente complexa e acessível a todos os sujeitos que trabalham com a prática do desenho da mandala. Nela, reúnem opostos que constituem síntese que vai além das capacidades de compreensão do senso comum disponível no presente e que ainda não pode ser formulada dentro de conceitos, pois foge ao controle racional do sujeito. É uma situação em que inconsciente e consciente aproximam-se, justamente por ser de origem projetiva e estar além da compreensão lógica e controlada pelas instâncias da razão. Se de uma parte é acessível à razão, de outra parte lhe escapa para vir fazer vibrar cordas ocultas no inconsciente.

O trabalho com mandalas auxilia na integração de fragmentos da personalidade do indivíduo que se encontram dispersos e que são mobilizados pela sequência de atividades propostas para as pessoas durante a oficina. Dá a oportunidade a cada participante de resgatar a seu tempo e modo, o processo de individuação. Acolhe a singularidade de cada pessoa, mesmo quando as atividades sejam realizadas no coletivo. Também pode oferecer material projetivo para posterior análise e devolução com o sujeito, observando o significado da mandala pessoal de cada um e a correlação desses significados com sua história de vida.

Jung (1972) afirma que enquanto as mandalas são pintadas, a figura parece desenvolver-se por si mesma e com frequência em oposição às intenções conscientes do autor. É interessante observar como a execução da pintura frequentemente frustra as expectativas da maneira mais surpreendente. O mesmo pode ser observado, por vezes de forma ainda mais clara, quando se anotam por escrito os produtos da imaginação ativa.

As mandalas são baseadas na quadratura de um círculo, seu motivo básico é a expressão de um centro da personalidade do sujeito, é uma espécie de ponto central da psique. A energia do ponto central da mandala é manifesta na compulsão e na impulsão quase irresistível para tornar-se o que se é, exatamente como cada organismo é compelido a assumir a forma que é característica a sua natureza. Esse centro não é sentido ou pensado como ego, mas, se é que se pode falar assim, é percebido como uma expressão do *self*.

Embora o centro seja representado por um ponto mais profundo, interior, ele é cercado por uma periferia contendo tudo o que pertence ao *self*, isto é, refere-se aos pares de opostos que formam a personalidade total. Essa totalidade compreende a consciência em primeiro lugar, então o segmento inconsciente pessoal é finalmente um segmento indefinidamente grande do inconsciente coletivo, cujos arquétipos são comuns a toda a humanidade.

Entende-se que o trabalho com as mandalas proporcione ao sujeito possibilidades de mergulhar nos seus conteúdos internos, podendo, quando levado a sério pelo autor, auxiliar na maior integração de seus núcleos de personalidade, possibilitando-o sentir-se com maior integridade ao seu mundo interno, e assim disponibilizando-se para maior e melhor resultado no desempenho de atividades e para o exercício da vida, devido à integração de cisões e interrupções que existiam no seu modo de perceber a si mesmo e o mundo que o cerca.

## Máscaras, sombras, persona

A expressão que apresentamos ao mundo, isto é, o jeito de ser de cada sujeito, é parte direta da sua história de vida e é o seu retrato mostrado e permitido. Pois só se permite mostrar aquilo que pelo conhecimento acumulado e pela história construída dá ao sujeito a sensação de estar seguro, o que geralmente se define como marcas deixadas na forma de couraças, que são resultantes de tensões e modelos repetitivos de repressões acumuladas durante a formação do indivíduo.

Observando a expressão corporal entendemos, ainda, que o trabalho com as máscaras remete-nos a um modelo educacional/cultural que destitui das pessoas a essência e as modela para viver cotidianamente representando suas máscaras, que após muita repetição, se torna um modelo crônico de expressão, criando com isso as couraças descritas por Reich (1957). Segundo Lowen (1982), a face é a máscara que apresentamos ao mundo e é por meio dela que revelamos muitas coisas a respeito de sentimentos e emoções particulares a cada pessoa.

Entendo que, além de modelarmos nossa face como resultado de quem somos realmente e de como nos sentimos, também modelamos nossa face em consequência do modo como fingimos ser e do modo como fingimos estar sentindo. Portanto, quando existe um conflito entre nossa verdadeira natureza e nossa natureza de faz de conta, esse conflito frequentemente se registra nos músculos de nossa face como tensão.

A tensão no segmento ocular da face localiza-se geralmente naquela região que registra funcionalmente o conflito; conflitos relativos à audição situam-se frequentemente na região dos ouvidos; relativos à visão, entres os olhos; e, assim, cada parte da face conta a história de sua trajetória singular e única. Para Dychtwald (1984), “o processo de encouraçamento do segmen-

to ocular pode ser o resultado de uma experiência traumática, de grande força, que tenha paralisado os músculos num estado crônico de contração que reflete o poder e o medo do encontro”. As máscaras têm relevante papel na história de vida das pessoas, pois é por meio delas que o indivíduo se apresenta ao mundo. É por meio das máscaras que a pessoa faz-se aceita ou é rejeitada num determinado grupo. Entende-se que é buscando conhecer suas máscaras que as pessoas terão mais conhecimento acerca de como estão sendo vistas e como elas próprias se veem.

Para Jung (2002), as máscaras estão inseridas na formação do indivíduo a partir de seu processo de individuação, a fim de estabelecer contato com o mundo exterior. Para adaptar-se às exigências do meio onde vive, o homem assume uma aparência que, geralmente, não corresponde ao seu modo de ser autêntico. Apresenta-se mais como os outros esperam que ele seja, distanciando-se do que é, e como realmente é. A essa aparência artificial Jung chama de *persona*. Os moldes da *persona* são retirados da psique coletiva para dar aparente conforto ao indivíduo. Pois assim o sujeito se esconde no modelo esperado e moldado coletivamente, perdendo sua essência e tornando uma pessoa superficial e pouco confiante em si mesma.

O trabalho com modelagem e exposição pública das máscaras tem por objetivo mobilizar sentimentos que lidam com poder, medo, limitações, rigidez, e com o ato de cuidar e ser cuidado por terceiros, o que pode despertar conteúdos internos do indivíduo. Quando confrontado com seu mundo interno, o indivíduo tem sua necessidade de aceitação e inserção no meio social regulada pelo sentimento de medo e poder. Pode, com isso, revivenciar situações traumáticas ocorridas no passado e, em muitos dos casos, vislumbrar mudanças na própria dinâmica da vida.

Com as atividades de execução e apresentação das máscaras, oferecem-se aos sujeitos parte das ferramentas necessárias para que se sintam gradativamente capazes de ocupar o lugar de poder e conscientemente confrontarem o medo, que os

limitam e cria as couraças. Isso desmistifica as sensações limitadoras que mantêm guardadas dentro de si, de forma consciente ou inconsciente. Quando é retirada a máscara que o “ator” usa nas suas relações com o mundo, aparece uma face desconhecida e estranha, por isso faz-se necessário olhar-se no espelho, o que é um ato de coragem, pois do outro lado aparecem os monstros, fantasmas e verdades que negamos ver durante a existência. É o mesmo que olharmos para a sombra num dia de sol e através dela observar o tamanho de nossas imperfeições, pois quanto mais reprimidas forem as pessoas, maiores serão seus conflitos no campo das emoções e sentimentos, e mais escuras e imperfeitas serão suas sombras.

Trabalhar com a máscara é uma árdua tarefa, exige que as pessoas olhem com mais cuidado para sua história de vida. É também uma solicitação de respeito para consigo mesmo, auxilia na preparação do sujeito que profissionalmente se propõe a trabalhar com a formação de outras pessoas. No mínimo deixa o questionamento sobre a importância de ter cuidados e atenção ao assumir o papel de educador, sendo assim parte do trabalho de assumir as próprias máscaras e com elas se propor trabalhar, buscando a harmonia necessária ao bom viver.

## A dinâmica do dinheiro

Esta é mais uma oportunidade para a pessoa se colocar por inteira na relação consigo mesma e com o outro. Trabalha a cobiça, a avareza, a solidariedade, o desapego, a cooperação, a compreensão, a raiva, o medo, a impaciência, a tolerância, a espera, a perda, entre as inúmeras possibilidades de sensações, sentimentos e emoções que podem ser mobilizados pela vivência da técnica proposta. Pereira (2001) entende que aprender a lidar com dinheiro é aprender a lidar com os riscos, e lidar com os riscos é trazer à consciência



as próprias emoções. Ele entende também que é aprender a lidar de forma prazerosa com a própria vida, com os controles e com os limites pessoais, com suas faltas e excessos.

Com a dinâmica expressa pela oficina do dinheiro, é oportunizado às pessoas momentos que servirão para o autojulgamento, a autoavaliação e a elaboração de possíveis mudanças no modo como cada um se coloca no mundo. Entende-se que trabalhar com o dinheiro é o mesmo que trabalhar com a energia humana; o dinheiro é produto do esforço humano, é resultante da energia concentrada por pessoas na execução de determinada tarefa ou ofício, por isso faz-se a sugestão para que cada pessoa se dedique a avaliar e repensar seus conceitos e crenças sobre o dinheiro.

Amor e dinheiro estão intrinsecamente ligados, “o amor se expressa através da relação entre as pessoas que se amam” e o dinheiro é a energia do amor que circula entre as pessoas, estabelecendo trocas, permitindo realizar sonhos e atender necessidades básicas do cotidiano da vida. É fazendo revisões sobre a relação com o dinheiro e a relação com a vida amorosa que possivelmente poderemos efetuar algumas mudanças na dinâmica pessoal como ser em evolução, e isso nos faz entender que dinheiro e prazer estão intrinsecamente correlacionados.

Seguindo por essa linha de pensamento, sugerimos, então, a reflexão acerca da possibilidade de as pessoas estarem também aplicando a prática do desprezo ao resultado de seu próprio trabalho e com isso sendo facilitadores e coadjuvantes da cadeia de exploração e expropriação arquitetada pelo modelo econômico. Essa é uma rede que tem se sustentado pelas mais variadas tradições religiosas no mundo ocidental, basta, para isso, estudarmos as alianças do clero com o Estado ao longo da história da humanidade nas mais variadas épocas e civilizações.

Na medida em que nos movemos cada vez mais para dentro de um conceito supostamente correto do que o trabalho significa em relação ao nosso “sendo” e reconhecendo as oportunidades de crescimento que ele oferece, a distinção entre trabalho e lazer

deverá desaparecer e tudo prosseguirá, a partir de nós, numa energia de alegria e realizações, pautada pelo respeito e solidariedade entre as pessoas, independente de cor, raça, gênero, nacionalidade.

## Referências

- COELHO, I. M. *Educação, cultura e formação: O olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- DYCHTOWALD, K. *Corpomente*. São Paulo: Summus, 1984.
- GROF, S. *Psicologia do futuro, lições das pesquisas modernas da consciência*. Niterói: Heresis, 2000.
- JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- JUNG, C. G. *Mandala symbolism*. Princeton: Princeton University Press, 1972.
- LOWEN, A. *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1982.
- OSHO. *O livro Orange*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- PEREIRA, G. M. G. *A energia do dinheiro*. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- REICH, W. *Psicopatologia e sociologia da vida sexual*. São Paulo: Global Editora, 1957.
- RINPOCHE, S. *O livro tibetano do viver e do morrer*. São Paulo: Talento; Palas Athena, 2001.
- SILVEIRA, N. da. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**Parte III**

**Áreas de conhecimento e formação  
de educadores do campo**

## O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo

Haroldo de Souza<sup>1</sup>  
Fernando Michelotti<sup>2</sup>

### Reforma Agrária, desenvolvimento do campo e Universidade: Perspectivas e desafios

O Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), elaborou um livro com reflexões a respeito de reforma radical para as universidades latino-americanas. Essa reflexão contrapõe-se às recentes tentativas de reformas neoliberais das universidades, não negando a necessidade de reformas, mas mostrando quais princípios deveriam orientar uma reforma radical, na qual a Universidade retomasse seu papel de produtora de conhecimento crítico, se comprometesse com os problemas sociais que afligem as sociedades latino-americanas e mantivesse sua autonomia em relação aos interesses privados, tanto do Estado, como do capital.

---

<sup>1</sup> Engenheiro agrônomo, mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela UFPA/NAEA. Professor assistente I da Unifesspa – *Campus* de Marabá.

<sup>2</sup> Engenheiro agrônomo, mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela UFPA/NAEA. Professor adjunto I da Unifesspa – *Campus* de Marabá.

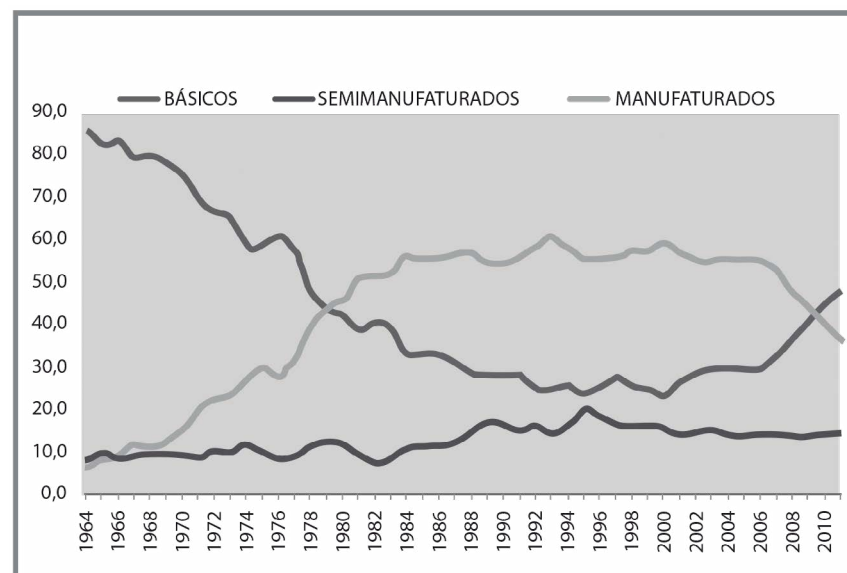
No capítulo de abertura do livro, Leher (2010) chama a atenção para o fato de que a ascensão do neoliberalismo e o respectivo ajuste estrutural ocorrido nos países latino-americanos a partir da década de 1990 consolidaram um novo bloco histórico no poder, composto pelo capital financeiro, agronegócio e exportadores de *commodities*. Diferentemente das fases desenvolvimentistas anteriores, esse bloco não necessita de políticas de Ciência & Tecnologia ou Pesquisa & Desenvolvimento próprios. Por isso, a Universidade latino-americana não está no seu projeto estratégico, a não ser como um *lócus* de serviço especializado, possível de ser transformado em mercadoria. É o que o autor chama de mercantilização ou ‘*commoditização*’ da educação no capitalismo dependente.

Mesmo a crise dessa financeirização neoliberal, iniciada em 2008, não levou a uma mudança no quadro exposto. Segundo Paula (2010), o Brasil, tanto nessa crise como nas anteriores, tem feito ajustes e mudanças para enfrentá-las, inclusive conseguindo crescer economicamente e garantir sua modernização, porém sem romper com a dependência e o subdesenvolvimento que o caracteriza. Sua superação exigiria transformações estruturais radicais que não entraram na pauta deste governo. Ao contrário, ele tem mantido e aprofundado a submissão à ordem capitalista.

Nessa mesma perspectiva, Brandão (2010) reforça que a experiência capitalista brasileira caracteriza-se antes como um processo de valorização de massas redundantes de valor mercantil do que de acumulação reprodutiva de capital industrial, conformando “uma perene coexistência de acumulação de natureza primitiva com formas renovadas de acumulação por despossessão/espoliação” (BRANDÃO, 2010, p. 40). Assim, a apropriabilidade privada extensiva do território, a retenção especulativa da terra-propriedade e do dinheiro e a hegemonia da órbita da circulação no amplo espaço nacional são as bases dessa acumulação primitiva permanente.

Os dados sobre as exportações brasileiras ilustram claramente essa perspectiva. No gráfico 1, que mostra uma série histórica das exportações por valor agregado, observa-se a redução da participação das exportações de produtos manufaturados ao longo da década de 2000, com a correspondente ascensão da participação dos produtos básicos. Em 2009, em resposta à crise, a participação das exportações dos produtos básicos supera a dos manufaturados, ilustrando o que tem sido denominado de reprimarização da economia brasileira.

**Gráfico 1. Exportação brasileira por fator agregado de 1964 a 2010 em milhões US\$.**



Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

O gráfico 2, que detalha os principais produtos exportados, mostra que para o ano de 2010 os produtos da extração mineral como ‘minério de ferro e seus concentrados’ e ‘óleos brutos de petróleo’ e os produtos do agronegócio como ‘soja mesmo triturada’, ‘açúcar de cana em bruto’, ‘carnes de frango congelada, fresca ou refrigerada’, ‘café cru em grão’, ‘pasta

química de madeira' e 'farelo e resíduos da extração do óleo de soja' encabeçam a lista.

## Gráfico 2. Principais produtos exportados em US\$ mil FOB

Principais Produtos Exportados - Em US\$ Mil Fob

Discriminação	2009	Part. (%)	2010	Part. (%)
Minérios de Ferro e Seus Concentrados	13.246.904	8,7	28.911.882	14,3
Óleos Brutos de Petróleo	9.152.292	6,7	16.151.047	8,0
Soja Mesmo Triturada	11.424.283	7,5	11.043.000	5,5
Açúcar de Cana, em Bruto	5.978.286	3,9	9.306.851	4,6
Carnes de Frango Congelada, Fresca ou Refrig. Incl. Miu	4.817.758	3,1	5.789.273	2,9
Café Cru em Grão	3.761.267	2,5	5.181.628	2,6
Pasta Química de Madeira	3.308.862	2,2	4.750.531	2,4
Farelo e Resíduos da Extração do Óleo de Soja	4.592.651	3,0	4.719.373	2,3
Automóveis de Passageiros	3.244.911	2,1	4.416.527	2,2
Aviões	3.860.322	2,5	3.972.120	2,0
Carne de Bovino Congelada, Fresca ou Resfriada	3.022.566	2,0	3.861.061	1,9
Açúcar Refinado	2.399.232	1,6	3.454.832	1,7
Partes e Peças para Veículos Automóveis e Tratores	2.417.228	1,6	3.421.751	1,7
Fumo em Folhas e Desperdícios	2.991.818	2,0	2.706.732	1,3
Produtos Semimanufaturados, de Ferro ou Aços	1.734.080	1,1	2.592.072	1,3
Óleos Combustíveis (OLEO DIESEL, FUEL-OIL, ETC)	2.006.565	1,3	2.577.514	1,3
Milho em Grãos	1.302.150	0,9	2.215.550	1,1
Ferro -Ligas	1.427.334	0,9	2.038.964	1,0
Produtos Laminados Planos de Ferro ou Aços	1.629.574	1,1	1.812.638	0,9
Outros Produtos	70.676.360	46,2	82.991.940	41,1
<b>Total Geral</b>	<b>152.994.743</b>	<b>100,0</b>	<b>201.915.285</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior/Secretaria do Desenvolvimento da Produção, 2011.

Retomando as reflexões de Leher (2010), nesse quadro exposto, o autor defende que a luta central no cerne de uma reforma radical da Universidade é pela sua existência enquanto instituição autônoma frente aos interesses particulares do Estado e do capital e comprometida com os problemas sociais dos povos em luta. Essas lutas não se resumem aos aspectos internos da academia e exigem articulação com vastos setores sociais como a própria comunidade universitária e também os movimentos sociais, sindicatos e partidos antissistêmicos.

Face ao padrão de acumulação extensiva existente no País, que reforça um processo de acumulação primitiva perma-

nente e atuante na despossessão e espoliação de camponeses e indígenas, a luta de classes assume característica fortemente territorial. Dessa forma, reforça-se o que Oliveira (2004, p. 15-16) identificou como sendo dois processos distintos e contraditórios vinculados ao desenvolvimento recente da agricultura capitalista no Brasil: a 'territorialização do capital monopolista na agricultura', que expulsa do campo os camponeses, e a 'monopolização do território pelo capital monopolista', que, mesmo sem realizar essa expulsão, subordina o campesinato aos interesses do capital.

O projeto de desenvolvimento do campo do grande capital, seja em sua vertente que desterritorializa o campesinato ou em sua vertente que o subordina, tende a produzir uma paisagem homogênea, a adoção de um padrão produtivo industrialista e uma matriz tecnológica baseada na chamada 'revolução verde'. O domínio dos monocultivos de *commodities* baseados na mecanização pesada e no elevado consumo de insumos industriais é a síntese desse projeto.

O padrão territorial da luta social no Brasil coloca os movimentos territoriais e culturais, como camponeses e indígenas, no centro das lutas, tornando-se aliados fundamentais das lutas universitárias (LEHER, 2010). A parceria entre universidades e movimentos sociais do campo, na construção do movimento pela Educação do Campo, representa um passo significativo nessa direção.

Para além da importância dessa aproximação entre universidades e movimentos sociais do campo nas lutas de resistência às reformas neoliberais das universidades, Leher (2010) chama a atenção para o fato de que esses movimentos sociais do campo trazem novos desafios epistêmicos e epistemológicos para as universidades. Que conhecimento produzir na universidade? Que formação garantir aos estudantes? São questões que podem ressignificar a própria produção de conhecimento e a reflexão acadêmica nas instituições de ensino superior.



Numa perspectiva de que a luta pela terra pode não apenas garantir a sua posse aos camponeses, mas também fortalecer a luta por sua maior autonomia relativa, negando a subordinação do território pelo capital, que tipo de conhecimento deveria ser produzido pelas universidades? As Ciências Agrárias podem dar importante contribuição pelo fato de que seu objeto de estudo é a própria produção rural, em amplo senso.

Considerando que uma das dimensões das lutas sociais no campo é a dimensão produtiva, questiona-se qual matriz produtiva deve ser priorizada. A matriz produtiva do agronegócio, cuja centralidade são *commodities* em monocultivos de larga escala e com ampla homogeneização e artificialização da natureza, não é apenas uma opção tecnológica, pois ela materializa a territorialização do capital, dado seu caráter extensivo e concentrador de terras, ou a subordinação do território pelo capital, em função da grande dependência aos financiamentos e insumos externos. Por oposição, a matriz camponesa preconiza a diversificação produtiva com sinergia entre as diferentes culturas, gerando insumos na própria unidade de produção e possibilita mais autonomia relativa do campesinato, a soberania alimentar da sociedade local e um projeto de desenvolvimento que democratiza o acesso à terra e estabelece relações com a natureza ecologicamente mais prudentes.

A partir dessa reflexão, às Ciências Agrárias inclui-se uma dimensão política de qual projeto de desenvolvimento do campo ela deva tratar e de qual a matriz produtiva e tecnológica que potencialize esse projeto. Uma universidade comprometida com os grandes problemas sociais que afligem as sociedades latino-americanas, conforme preconizado pelos que defendem sua reforma radical, certamente precisa enfrentar a temática da Reforma Agrária.

A ausência da Reforma Agrária na sociedade brasileira é um dos bloqueios estruturais que impedem a ruptura com um capitalismo dependente e subdesenvolvido e que sustenta

ocupação territorial extensiva, fazendo do território mera plataforma de acumulação primitiva permanente do capital. E, ao enfrentar essa temática, politiza-se a produção de conhecimento nas Ciências Agrárias explicitando as consequências das opções por diferentes matrizes produtivas e tecnológicas.

## Reforma Agrária e Educação do Campo no sudeste do Pará

A região sul e sudeste do Pará, tendo Marabá como referência principal, tem sua história recente fortemente ligada com esse processo de ocupação territorial extensiva com predominância de processos de acumulação primitiva. Ao estudar essa região, Velho (1972) buscou compreender a existência de diferentes tipos de frente de expansão em direção a esse território. Essas diferentes frentes, que se mesclam e se inter-relacionam, podem ser distinguidas em função das relações com a natureza e das relações de trabalho e produção que estabelecem.

Entre as décadas de 1960 e 1980, a intensificação das frentes de expansão da mineração e de pequenos, médios e grandes fazendeiros/grupos empresariais criou um caráter extremamente conflituoso e predatório para esse processo. Hébette *et alii* (2004) retratam exemplos desses conflitos, que passaram pela expulsão indígena e disputa de terras entre camponeses posseiros e médios e grandes fazendeiros. Além disso, esses autores ressaltam o envolvimento direto e formal do Estado por meio de seus aparelhos e mecanismos de intervenção, como as leis, os decretos e as portarias, os tribunais de Justiça, o Poder Executivo e suas diversas instituições (Incra, Getat, IBDF, Sudam) e as forças de repressão policial.

O ano de 1987 traz um marco referencial importante para essa análise. Nesse ano iniciaram-se a criação dos primeiros assentamentos pelo Incra, regularizando a posse de camponeses num

processo de ‘territorialização da luta pela terra’ (MICHELOTTI; RIBEIRO; FLORÊNCIO, 2006). Nesse mesmo ano, a UFPA criou o *Campus* Universitário do Sul e Sudeste do Pará (*Campus* de Marabá), como parte integrante do processo de expansão universitária para o interior, onde eram executados basicamente cursos de licenciatura e cujo foco central era garantir a formação de educadores para responderem às demandas do ensino formal na região.

Em 1989, na sequência desse processo, foi criado o Programa Centro Agroecológico do Tocantins (CAT), no campo das Ciências Agrárias. Inicialmente, foi concebido como um projeto de extensão universitária voltado à assessoria ao movimento sindical rural e avançou para a criação de cursos formais como a Licenciatura em Ciências Agrárias (1999) e Agronomia (2000). Ambas as ações foram ao encontro da demanda dos movimentos sociais do campo, nesse momento em que a ‘territorialização da luta pela terra’ indicava mais estabilidade para o campesinato.

Do ponto de vista produtivo, a estabilidade na posse da terra abriu a possibilidade de maior complexificação dos sistemas de produção, pela maior segurança na implantação de projetos de longo prazo (culturas perenes, infraestrutura diversificada para a criação de pequenos animais e pecuária leiteira), relação mais estável com os mercados regionais (sobretudo feiras livres e agroindústrias cooperativas) e acesso aos benefícios das políticas públicas adjacentes (crédito, assistência técnica, escolas e infraestrutura – estradas e moradias).

Em períodos anteriores, o apoio de intelectuais e acadêmicos tinha como centralidade a explicitação da violência contra os camponeses. Na fase seguinte, os movimentos sociais do campo encontraram no recém-criado *Campus* Universitário outra possibilidade de parceria, tanto na formação de educadores para as escolas do campo, quanto no desenvolvimento de pesquisas voltadas às técnicas e discussões políticas para sustentação dos sistemas de produção desenvolvidos nos assentamentos

e comunidades rurais e no apoio às equipes de assessoria técnica atuantes nessas áreas.

É importante destacar esse imbricamento entre a formação de professores e as demandas de pesquisas e assessoria para viabilidade socioeconômica-produtiva dos sistemas de produção desenvolvidos pelos camponeses, pois essa aliança histórica possibilitou acúmulo de massa crítica tanto no *Campus* Universitário de Marabá, bem como nas organizações dos trabalhadores rurais. Desse processo, emergiram as bases para a reflexão e execução de propostas formativas em torno do movimento pela Educação do Campo.

No que se refere ao campo e à educação, ou à Educação do Campo, arrisca-se que esse envolvimento da Universidade trouxe para o debate acadêmico duas grandes vertentes que se encontram na concepção futura do que hoje se reconhece como o movimento da e pela Educação do Campo. Uma primeira via foi demarcada pela ‘educação libertadora’ proposta por Freire (1970; 1975) e levada a cabo pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e que, mais tarde, inspiraria o ‘novo sindicalismo rural’ nas suas propostas vanguardistas de educação popular.

Uma segunda frente foram as experiências dos movimentos sociais organizados do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em seus territórios de erradicação do analfabetismo, com escolas em todos os acampamentos e assentamentos, além, é claro, da politização da luta pela terra e pela reprodução da vida em suas múltiplas dimensões, dando forma, nos termos de Zibechi (2004), às experiências da ‘educação em movimento’ protagonizada por esses sujeitos.

Para além do debate conceitual e pedagógico, a Educação do Campo foi ganhando materialidade no *Campus* de Marabá, com a implantação de projetos ligados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que se iniciou com ações de formação de professores e cursos de escolarização

para assentados, a partir de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 1999.

O envolvimento do *Campus* Universitário de Marabá avançou para outras modalidades e níveis de ensino, como o Ensino Técnico-Agropecuário, em parceria com a EFA/Fata/Fetagri Regional Sudeste; cursos superiores de formação de professores (Pedagogia do Campo, em parceria com a Fetagri Regional Sudeste, e Letras, em parceria com o MST/PA) e Bacharelado em Agronomia, com enfoque agroecológico (parceria com o MST/PA) e duas turmas do Programa Residência Agrária, no biênio 2005/2007 e 2011/2012.

O objetivo central do Programa Residência Agrária era promover a integração entre egressos formandos dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias, Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia e Agronomia com os profissionais que atuavam na Ater/Ates nas diferentes áreas do conhecimento, com destaque para os profissionais das Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias e Ciências da Educação, tendo como área central de atuação das ações de pesquisa e extensão os assentamentos rurais das regiões sul e sudeste do Pará.

Esses cursos permitiram tanto aproximação na parceria Universidade e movimentos sociais do campo, como também internalização da temática no *Campus*, com expressivo acúmulo acadêmico na área, constituições de grupos interdisciplinares de docentes-discentes vinculados às temáticas do campo e avanços da institucionalização das ações de ensino, extensão e pesquisa.

Mais recentemente, essa convergência e acúmulo permitiram a construção do curso interdisciplinar de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), implantado no âmbito do Reuni, em 2009. A objetivação do processo de formação acadêmica da LPEC está sendo conduzida, tomando como ponto de partida o resgate e estudo dos elementos que compõem a memó-

ria, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura camponesa.

Também busca, a partir da prática e exercício da pesquisa por eixos temáticos, fomentar a análise e a compreensão acadêmico-política interdisciplinar acerca das características socio-culturais, produtivo-econômicas e ambientais que demarcam o território de existência coletiva desses sujeitos, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer do campo um espaço de produção, reprodução e formação crítico-criativo, comprometido com os anseios e práticas das populações do campo (UFPA, 2008).

### Licenciatura em Educação do Campo e Ciências Agrárias: reflexões orientadoras de uma experiência em construção

Caldart (2008) afirma que a Educação do Campo não pode ser compreendida sem a sua indissociabilidade a três elementos que lhe dão significado: campo, política pública e educação. Cuidando para não reafirmar uma 'visão liberal' de educação percebida apenas como instrumentalização a serviço de um projeto de desenvolvimento, a autora indica que a educação é parte da luta por 'um certo projeto de campo', que tem o campesinato como sujeito principal.

Reconhecendo a educação como parte de um projeto de campo dessa natureza, a inserção da temática das Ciências Agrárias pode trazer dois aportes essenciais: contribuir com elementos teóricos sobre as especificidades da organização da produção camponesa, tendo como referência sua unidade de produção e suas relações com a sociedade e com a natureza; estabelecer diálogo entre os camponeses e a academia na bus-

ca de soluções aos problemas produtivos e reprodutivos das unidades camponesas.

No caso do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido pela Unifesspa/*Campus* Marabá, as Ciências Agrárias, juntamente com as Ciências Naturais, compõem uma das quatro áreas de conhecimento do curso. Assumiu-se um duplo objetivo ao se incorporar na LPEC essa área de conhecimento de Ciências Agrárias e da Natureza: visibilizar a temática das Ciências Agrárias na formação de professores para escola do campo e, ao fazer isso, imprimir-lhe uma perspectiva de manejo agroecológico dos recursos da natureza.

A importância de se dar visibilidade à área de conhecimento das Ciências Agrárias num curso de graduação para formação de professores está no fato de que esta área não aparece formalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam a formação da educação básica, perpassando essa ausência desde as primeiras séries até o ensino médio. Ausência essa explícita, tanto para os temas, atividades curriculares e disciplinas trabalhadas nas escolas urbanas, quanto nas rurais ('do campo'), salvo exceção, nos cursos de ensino médio técnico agropecuário profissionalizante.

Essa ausência e invisibilidade da temática do agrário/campo/rural nas escolas do campo e da cidade não são novidades. Leite (1999, p. 27-80) faz um apanhado da trajetória sócio-histórica da escola rural, relacionando seu percurso com as principais transformações vivenciadas pela educação, ou pelas propostas de educação originadas no seio da sociedade e do Estado, frente à dinâmica de organização, estruturação e funcionamento do sistema capitalista, perpassando desde os tempos da República Velha (final do século XIX) até os tempos recentes dos ideais (neo)liberais do final do século XX e início do século XXI. Com isso, denota-se que o modelo de escolarização nacional carrega forte perspectiva urbanocêntrica que inviabiliza e inferioriza o campo.

Caldart (2011, p. 127-154), ao fazer breve avaliação de uma experiência piloto em Licenciatura em Educação do Campo, realizada em parceria entre o Iterra e a UnB, faz um resgate das discussões nacionais realizadas em torno da concepção desse curso. Nesse trabalho, a autora discute o lugar da docência por área assumida na proposta.

Duas convicções básicas problematizam as preocupações da autora à luz dos elementos recompostos por ela acerca da construção da proposta do curso. Uma primeira diz respeito ao fato "de que a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento". A segunda é que essa discussão sobre "a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual" (CALDART, 2011, p. 129).

As duas convicções apontadas pela autora estão postas sobre quatro elementos básicos que não podemos perder de vista e que em nossa experiência buscamos levá-los à frente, em detrimento de centrar todos os esforços da concepção da proposta na docência por área do conhecimento, sendo eles: (i) o percurso de transformação da escola/escolar deve evidenciar o acúmulo das discussões elaboradas no seio da Educação do Campo e dos movimentos sociais camponeses; (ii) é preciso superar a fragmentação imposta nas escolas do desvínculo entre o estudo que se faz dentro da escola e das questões da vida experienciadas por seus sujeitos concretos; (iii) devemos trabalhar na perspectiva da superação da cultura individualizada do trabalho docente imposta pela fragmentação curricular disciplinar; e (iv) a concepção de educação e escola encampada pelos cursos deve estar pautada por objetivos formativos sociais mais amplos, fundamentados em abordagens que desnudem e auxiliem na compreensão da realidade e do modo de produção de conhecimento historicamente construídos (CALDART, 2011, p. 127-130).

Tendo claros esses elementos estruturantes de concepção, o que se pretende é fortalecer amplo movimento que busque construir um sistema público de Educação do Campo, o qual, inclusive, reinvente a escola do campo. Dessa forma, apesar dos riscos, incertezas e possíveis desvios que possam ocorrer na concepção dessas propostas, à luz do movimento de institucionalização das experiências no seio das instituições de ensino superior, há que se ter em mente que a tarefa social posta ao curso é a de preparar educadores para uma escola que ainda não existe (CALDART, 2011, p. 134), mas que, em sua criação, a inclusão das Ciências Agrárias no currículo escolar é possível e necessária.

O segundo objetivo ao se unificar Ciências Agrárias e Ciências da Natureza é reforçar sua perspectiva agroecológica. Assim, procurou-se relacionar no programa do curso, de forma interdisciplinar, os manejos agroecológicos dos sistemas de produção – foco das Ciências Agrárias – e os seus fundamentos de base, dados por processos biofísico-químicos – foco das Ciências Naturais. Dessa forma, a agroecologia aproxima-se da ideia de matriz produtiva e tecnológica que tem uma de suas bases no manejo inteligente das forças da natureza.

Mas a agroecologia não se restringe a uma nova matriz produtiva e tecnológica. Pensando-a associada à Educação do Campo, outra dimensão deve ser considerada: sua dimensão epistemológica. Segundo Guzmán (2001), a agroecologia, ao trabalhar a partir de distintas disciplinas e formas de conhecimento, apresenta pluralismo metodológico e epistemológico. Os métodos e técnicas, ao longo de uma pesquisa, são revestidos por uma teoria, dificultando a identificação de onde começa um e termina o outro. Por isso, segundo o autor, é esse conjunto de teoria, método e técnica de pesquisa que transforma um ‘objeto de representação’ em ‘objeto de conhecimento’.

Na agroecologia, em função de sua natureza pluriepistemológica, há uma gama de níveis de análises e perspectivas de inves-

tigação. Guzmán (2001) organiza os principais métodos e técnicas de pesquisa de acordo com o cruzamento dos seguintes níveis de análise – estabelecimento, estilo de manejo, comunidade local, sociedade local, sociedade maior e nível de análise genérico – e três perspectivas – distributiva (foco na produção), estrutural (foco no desenvolvimento) e dialética (foco no movimento social).

O autor indica, a partir das três diferentes perspectivas de análise, priorização de aspectos ecológico-produtivos, socioeconômicos e sociopolíticos, respectivamente. É interessante observar, no entanto, que ele não os coloca como perspectivas excludentes, mas sim como níveis cumulativos que permitem indagação-ação cada vez mais profunda da realidade. Dessa forma, os conhecimentos clássicos das Ciências Agrárias, mais fortemente utilizados na perspectiva distributiva/produtiva, são aprofundados quando se incorpora a perspectiva estrutural, surgida a partir da crítica à agricultura convencional que ignora os sujeitos sociais vinculados a ela. Assim, essa perspectiva estrutural traz complementações importantes e prepara caminho para o desenvolvimento de uma agricultura participativa com melhoria do nível de vida das comunidades rurais, a partir do poder da participação.

Por fim, a perspectiva dialética vai além do processo de conhecer (típico da perspectiva distributiva) e explicar (típico da perspectiva estrutural), ou seja: “intervir e articular-se com o objeto estudado, para incidir, em forma crítica, no curso de sua transformação” (GUZMÁN, 2001). Assim, sua principal transgressão está na posição do pesquisador ante o pesquisado, rompendo com a ortodoxia científica que insiste no distanciamento entre ambos. Por isso, Guzmán (2001) afirma que a agroecologia, em sua perspectiva dialética de pesquisa-ação participativa, produz uma ruptura epistemológica que libera as Ciências Agrárias das relações de poder da ciência convencional, em que sujeito/pesquisador subordina seu objeto/pesquisado.



Tendo claros esses desafios, uma proposta de Licenciatura em Educação do Campo que incorpore as Ciências Agrárias como uma das áreas de conhecimento na formação de educadores do campo deve buscar compreender, na essência, como de fato se dá a reprodução da vida camponesa em suas múltiplas dimensões. Deve, além disso, obter organização curricular pautada num arcabouço teórico-epistêmico-metodológico, que possibilite a compreensão do campesinato como sujeito central de ‘um certo projeto de campo’ em construção, contrapondo-se à lógica do atual bloco hegemônico de poder, estruturado pelo capital financeiro, pelo agronegócio e por empresas exportadoras de *commodities*.

Dito isso, do ponto de vista de nossa organização curricular, alguns conceitos, categorias e métodos de análise da problemática atual do campo devem ser reafirmados e/ou reconstruídos diante das circunstâncias políticas, econômicas, ambientais e sociais postas na atualidade. Uma primeira constatação é a de que precisamos romper com a invisibilidade das Ciências Agrárias na organização curricular do trabalho pedagógico e da prática dos(as) educadores(as) das escolas do campo. Para tanto, precisamos explicitar as especificidades camponesas pautadas historicamente na construção de uma certa autonomia relativa frente ao padrão hegemônico do campo brasileiro.

Destarte, Costa e Carvalho (2012, p. 115-118) reafirmam o conceito de campesinato, explicitando a centralidade da razão reprodutiva das famílias do campo à luz da especificidade da racionalidade camponesa e enxergam a autonomia relativa dos camponeses perante as diversas frações do capital com as quais se relacionam na sua dinâmica de reprodução socioeconômica, compreendida em três premissas básicas.

A primeira refere-se ao fato de que a unidade produtiva camponesa tende a ser regulada pela sua capacidade interna de trabalho (membros da família), tanto do ponto de vista da sua reprodução social, quanto pela capacidade de prover inovações nos

processos produtivos. Segundo, nessa dinâmica de reprodução social da família há forças que emergem e impulsionam ao trabalho e outras que ‘apelam ao lazer’, definindo, assim, um certo ‘padrão reprodutivo’ regulado por um ‘orçamento de reprodução’ composto pelos bens diretamente consumidos pela família (hábito de consumo familiar) e pelo consumo produtivo da família, sendo esse pautado na necessidade de manutenção dos meios de produção utilizados diante da rotina de trabalho realizada por determinado grupo familiar.

Uma terceira premissa está arraigada na ideia de que a dinâmica camponesa de unidade de produção/consumo e interação com os demais setores da sociedade é realizada por múltiplas mediações, relacionando-se com diversas instituições e mercados. Porém, sempre atendendo às forças que estabelecem os padrões de hábito de consumo e consumo produtivo da família e às restrições que estabelecem o ‘dispêndio efetivo de trabalho’ dos membros da família, com os constrangimentos que possam ocorrer mediante a instabilidade do sistema envolvente, isso já nos confere um desafio do ‘pensar-organizar-fazer’ que dê conta das diferentes escalas de análise que vão do funcionamento interno da unidade produtiva camponesa à sua relação com o meio envolvente mais amplo, ponto que voltaremos adiante.

Colado ao conceito de campesinato, outro termo fundamental é o de agricultura camponesa, que apresenta diversas características, reforçando a ideia da especificidade do campesinato frente aos padrões hegemônicos dominantes, com destaque para um diferencial fundamental, que, segundo Carvalho e Costa (2012), “é a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa”. Isto confronta dois paradigmas de como se faz agricultura – um camponês e outro capitalista. O primeiro é orientado pela reprodução familiar e da unidade produtiva em amplo senso e o segundo é orientado

pelo lucro. Além disso, há de se reforçar que a agricultura camponesa reafirma certa condição da ‘coevolução social e ecológica’ dos camponeses em seus territórios e aponta a agroecologia como estratégia para assegurar sua reprodução social mais ampla.

Com relação à agroecologia, explicitamos anteriormente no presente texto a perspectiva por nós adotada, de tal forma que esses três conceitos (campesinato, agricultura camponesa e agroecologia) são centrais em nossa orientação formativa na área de conhecimento das Ciências Agrárias. Em consequência, emerge a necessidade de, teoricamente e metodologicamente, tratarmos outros conceitos, como: funcionamento da unidade produtiva camponesa, agroecossistema, sistema de produção e sistema agrário.

Isso reforça o movimento do percurso formativo do curso, no sentido de estarmos atentos às diferentes escalas do ‘pensar-organizar-fazer’ do curso como um todo e da área em especial, ou seja, o específico e a totalidade estão sempre dialogando dialeticamente na compreensão da realidade, com o cuidado de não cairmos em reducionismos nem em supervalorizações estruturais que mascaram as experiências dos camponeses no desenvolvimento dos seus sistemas de produção e da reprodução de suas vidas.

Além disso, o aprendizado disciplinar básico deve estar a serviço e buscando nesses conceitos uma espécie de síntese mobilizadora do que nos interessa de cada disciplina específica na compreensão dessas diferentes escalas. Um bom exemplo da pertinência de pautarmos essa mobilização é os ‘complexos de estudos’, que orientaram a organização curricular das escolas via proposta de uma ‘pedagogia socialista’, e que, durante o início da Revolução Russa, foram responsáveis por pautar a educação como parte do amplo projeto de transformação da sociedade, conforme destaca Freitas (2011).

Outras abordagens são importantes e contribuem para a área de conhecimento das Ciências Agrárias, por exemplo, a

abordagem global da unidade de produção agrícola camponesa vista como sistema, o que nos permite construir um guia para a observação do sistema de produção e dos diferentes subsistemas que compõem o sistema família-unidade produtiva camponesa. Essa perspectiva nos possibilita, dessa forma, vivenciar, durante o trabalho de estágio de docência na área de conhecimento do curso, o acompanhamento das atividades agrícolas, observação e coleta de dados, buscando elaborar sínteses preliminares da compreensão da lógica de funcionamento, análise e diagnóstico das unidades produtivas camponesas.

Esse tipo de compreensão das especificidades da unidade familiar/comunitária camponesa em relação à gestão do trabalho e da produção permitirão a percepção de relações sociais e com a natureza a partir do trabalho e da produção familiar no/do campo, bem como relações sociais e econômicas da unidade familiar/comunitária camponesa com a sociedade mais ampla, a sua inserção em redes mercantis e formas associativas de produção e comercialização, tal qual o papel do Estado e das políticas públicas de apoio à produção familiar/comunitária camponesa, reforçando, assim, traços fortes de boa proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo que incorpore com determinação as Ciências Agrárias como área de estudo e formação.

Essas relações de sistemas família-comunidade com os sistemas agrários e o meio socioeconômico demandam do curso a utilização de metodologias e teorias de estudo dos sistemas agrários e suas dinâmicas, das redes mercantis de comercialização de produtos agropecuários e das relações socioeconômicas entre camponeses e agentes mercantis, que desembocarão no estudo e análise das formas associativas e de cooperação da organização camponesa para a produção e comercialização de produtos e novamente sobre o papel do Estado e das políticas públicas de inovação, assessoria técnica e crédito enquanto mediadores da relação entre camponeses e sistemas agrários.

Faz-se necessário compreender que os sistemas agrários são entendidos aqui, a partir de Mazoyer e Roudart (2010), como

um modo de exploração do meio historicamente constituído, um sistema de forças de produção, um sistema técnico adaptado às condições bioclimáticas de um espaço determinado, que responde às condições e às necessidades sociais do momento.

Por isso, os sistemas agrários, segundo essas definições, incluiriam o meio cultivado, os instrumentos de produção, o modo de ‘artificialização’ do meio, a divisão social do trabalho, os excedentes agrícolas e as relações de troca, o conjunto das ideias e das instituições que atuam sobre a reprodução social. A partir disso, devemos priorizar temas como a evolução dos sistemas agrários e as alterações na distribuição das terras e na paisagem (diferentes usos da terra), as relações socioeconômicas das unidades familiares com as redes mercantis de comercialização de produtos agropecuários, as formas associativas/cooperativas de organização socioeconômica dos camponeses para relacionar com essa rede mercantil e o ambiente político-institucional mais amplo que interage com a realidade agrária, enfocando a ação do Estado, por meio das políticas públicas de inovação tecnológica, crédito agrícola e assistência técnica.

Dessa forma, feita uma boa síntese do estudo dos sistemas agrários, a partir das questões gerais e específicas dos estudos anteriormente realizados, metodologicamente deveremos preparar as bases para o estudo de reflexões acerca da relação da sociedade contemporânea e dos sistemas agrários. Retornamos, então, à nossa compreensão inicial como estratégia formativa, mas não simplesmente para pontuar os conceitos e buscar defini-los e sim para aprofundar a percepção dos educandos sobre os diferentes projetos para o campo e como vem se materializando a ‘territorialização do capital’ e as diferentes formas em curso de expro-

priação camponesa, a partir da hegemonização do território pelo capital e subordinação do campesinato.

Sendo assim, expropriação do trabalho e exploração da natureza na perspectiva da expansão do capital são marcas inerentes levadas a cabo pelo bloco hegemônico. Porém, não podemos ficar presos somente a isso, é preciso evidenciar como, no caso de nossa região, a força camponesa expressa amplo processo de ‘territorialização da luta pela terra’ e construção de projeto camponês com autonomia relativa. As relações sociais e relações sociedade-natureza na perspectiva de um projeto camponês de autonomia relativa devem ser compreendidas na perspectiva histórica da questão agrária regional e nacional, evidenciando suas contradições e perspectivas de avanço para um projeto camponês de desenvolvimento do campo.

### O papel da Universidade na ruptura com o capitalismo dependente

O projeto de desenvolvimento do campo do grande capital, seja em sua vertente que desterritorializa o campesinato ou em sua vertente que o subordina, tende a reforçar atualmente o padrão territorial da luta social no Brasil, colocando os movimentos territoriais e culturais, como camponeses e indígenas, no centro dessas lutas, tornando-os aliados fundamentais das lutas universitárias, por uma reforma radical das universidades. Dessa forma, a parceria entre universidades e movimentos sociais do campo, na construção do movimento pela Educação do Campo, representa um passo significativo nessa direção.

Pretendemos reforçar, com nossa contribuição, que, para além da importância dessa aproximação entre universidades e movimentos sociais do campo nas lutas de resistência às reformas

neoliberais das universidades, a centralidade que esses movimentos sociais do campo trazem consigo, pautando novos desafios epistêmicos e epistemológicos para as universidades, do tipo: que conhecimento produzir na Universidade? Que formação garantir aos estudantes? A partir desses questionamentos, temos convicção de que as Ciências Agrárias podem dar importante contribuição na construção desse processo, pelo fato de que seu objeto de estudo é a própria produção rural em amplo senso. Tendo em conta que uma das dimensões atuais a ser enfrentadas pelas lutas sociais no campo é a dimensão produtiva, devemos reforçar a ideia de uma agricultura camponesa orientadora de 'um certo projeto de campo' que reforce o papel do campesinato, priorizando a diversificação produtiva, a soberania alimentar da sociedade local/regional, a democratização do acesso à terra e a coevolução social e ecológica no manejo inteligente das forças da natureza.

Por fim, reforça-se a ideia de que uma universidade comprometida com os grandes problemas sociais, conforme preconizado pelos que defendem sua reforma radical, certamente precisa enfrentar a temática da Reforma Agrária. A ausência dela, na sociedade brasileira, é um dos bloqueios estruturais que impedem a ruptura com um capitalismo dependente, sustentando uma ocupação territorial extensiva, fazendo do território uma mera plataforma de acumulação primitiva permanente do capital. E com certeza, ao enfrentar a temática da Reforma Agrária, politiza-se a produção de conhecimento nas Ciências Agrárias, explicitando as consequências das opções por diferentes matrizes produtivas e tecnológicas no campo brasileiro.

## Referências

BRANDÃO, C. Acumulação primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil contemporâneo. In: ALMEIDA, A. W. B. de et alii. *Capitalismo globalizado e recursos territoriais: Fron-*

teiras da acumulação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=1846&refr=608> (Acesso em: 30 de maio de 2011).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior/Secretaria do Desenvolvimento da Produção. *Anuário Estatístico 2011*. Brasília: SDP, 2011.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.) *Campo – políticas públicas – educação*. Brasília: MDA – Incra, 2008.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: Qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. de A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et alii. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. de A. Campesinato. In: CALDART, R. S. et alii. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: Explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GUZMÁN, E. S. La Perspectiva sociológica en agroecología: una sistematización de sus métodos y técnicas. In: Encontro Nacional Sobre Pesquisa em Agroecologia, 3., 2001, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ENA, 2001.

HÉBETTE, J. *et alii*. A resistência dos posseiros. In: HÉBETTE, J. *Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. v. II. Belém: EDUFPA, 2004.

LEHER, R. Por una reforma radical de las universidades. In: LEHER, R. (org.). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

LEITE, S. C. *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. *História das agriculturas no mundo: Do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Unesp; Brasília: Nead, 2010.

MICHELOTTI, F.; RIBEIRO, B.; FLORÊNCIO, S. R. A re-existência camponesa na construção do território do sudeste paraense (1995-2004). In: MONTEIRO, D. M. C.; MONTEIRO, M. de A. (Orgs.). *Desafios na Amazônia: Uma nova assistência técnica e extensão rural*. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

OLIVEIRA, A. U. de *Barbárie e modernidade: O agronegócio e as transformações no campo*. Texto apresentado no XII Encontro Nacional do MST. São Miguel do Iguacu, 2004. 54 p. (mimeo).

PAULA, J. A. de. Crise econômica e reiteração do capitalismo de-

pendente no Brasil. In: ALMEIDA, A. W. B. de *et alii*. *Capitalismo globalizado e recursos territoriais: Fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2010.

UFPA. *Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Marabá: UFPA/Camar, 2008.

VELHO, O. G. *Frentes de expansão e estrutura agrária: Estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.

ZIBECHI, R. A emancipação como produção de vínculos. In: CECEÑA, A. E. (Org.). *O desafio das emancipações em um contexto militarizado*. Buenos Aires: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2006.



## Reflexões sobre a organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na Educação do Campo

Glaucia de Sousa Moreno<sup>1</sup>

*Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo e com os outros.*

Paulo Freire, 2005

Este ensaio versa quanto a problemática do currículo pensada pela área do conhecimento das Ciências Agrárias e Naturais<sup>2</sup> como um núcleo de ensino específico, presente no curso de Licenciatura

---

<sup>1</sup> Engenheira agrônoma, mestre. Docente do curso de Educação do Campo da Unifesspa – *Campus* de Marabá. *E-mail*: gmoreno@ufpa.br.

<sup>2</sup> No curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa, por decisão coletiva dos docentes, em reunião a respeito da reformulação sobre o Projeto Político-Pedagógico do curso, decidimos unir as Ciências Agrárias e Naturais, diferentes dos outros cursos em outras universidades em que as Ciências Naturais se somam à Matemática.

Plena em Educação do Campo (LPEC)<sup>3</sup>, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa-*Campus* de Marabá). Pretende-se demonstrar como foi construído o conjunto de disciplinas, para que ao final possamos ter um educador capaz de ministrar conteúdos específicos das Ciências Naturais (química, física e biologia) nas escolas do campo. E mais: que ele seja capaz de fazer a interface com as Ciências Agrárias, trabalhando esses conteúdos de forma contextualizada e crítica, não desconectada da realidade.

A concepção de Educação do Campo voltada para as Ciências Agrárias e Naturais não pode prescindir da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos formativos: reconhecer a heterogeneidade dos povos do campo (ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas etc.), que inclui diversidade de culturas, identidades, saberes, modos de produção e ecossistemas<sup>4</sup> existentes no espaço rural, que ao longo do tempo foram tidos e/ou tratados como categorias sociais invisíveis na sociedade urbanocêntrica em que vivemos.

É neste contexto que esta organização curricular por área do conhecimento, que tem neste curso como desafio principal a habilitação para a docência por área, mas também a organização do estudo para além das aulas, e as aulas para além de um ensino apenas transmissivo, mas que não descuide da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que ajudem a compreensão da realidade que precisamos transformar. (CALDART, 2011, p. 105).

<sup>3</sup> Em 2007, tem início novo curso de graduação, a Licenciatura em Educação do Campo, com experiências pilotos em quatro universidades federais, voltadas especificamente para educadores e educadoras do campo. O curso foi pensado para formar professores por área de conhecimento, em Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais e Matemática, Letras e Linguagens e Ciências Agrárias.

<sup>4</sup> Dependendo da categoria social em destaque, estarei, conseqüentemente, referindo-me a um ecossistema diferente, podendo ser terra firme, várzea, entre outros.

Desse modo, há a necessidade da criação de espaço para estudos sobre as práticas de ensinar, diferentemente de cursos pontuais (definidos por assuntos ou por uma listagem linear de conteúdos), desarticulados do universo curricular em que se inscreve de fato, qual seja, as práticas educativas das escolas públicas do/no campo (BRITO, 2011, p. 169).

Assim, vem sendo elaborada uma proposta curricular para a Educação do Campo, pautada no reconhecimento das suas necessidades específicas como espaço social com características próprias, na qual os componentes curriculares estejam estritamente ligados com a realidade dos sujeitos. Portanto, currículo é aquilo que dá forma e conteúdo ao processo educativo escolar, é aquilo que descreve como esse processo deverá acontecer tendo em vista o que se pretende alcançar com a escolarização das pessoas.

Os currículos se constituem de percursos a serem seguidos, dos saberes a serem construídos, das práticas e atividades a serem experienciadas, das relações sociais a serem vividas, da cultura a ser cultivada, dos valores a serem exercitados, dos sujeitos a serem envolvidos, dos lugares a serem ocupados com atividades, dos tempos a serem compostos etc. (CALDART, 2002). Contrapondo à ideia de algo estático/formatado e passando a apresentar nova roupagem com experiências inovadoras e metodologias de ensino interessantes aos educandos, podendo exercer aprendizado crítico e contextualizado com a realidade do campo, este seria o ideal para uma educação digna no campo.

Para transcorrer acerca da temática que está posta, este ensaio está dividido em três tópicos: o primeiro trata da importância das Ciências Naturais na prática de ensino da Licenciatura Plena em Educação do Campo; o segundo, dos desafios da integração curricular das Ciências Agrárias e Naturais; e o terceiro remete-se ao esboço que indica nossa caminhada, em linhas gerais apresentando as disciplinas ministradas na licenciatura, na perspectiva de alcançar a interface das Ciências Agrárias e Naturais.

## As Ciências Naturais nas práticas de ensino da Licenciatura em Educação do Campo

As Ciências Naturais em sua essência envolvem conhecimentos de física, química e biologia. Ao trabalharmos esses conteúdos de forma integradora, ou seja, que não estude a realidade subdividindo-a em aspectos a serem analisados por diferentes áreas do conhecimento, possibilitamos aos educandos perceberem a complexidade da natureza e a diversidade de fenômenos e componentes que fazem parte do ambiente em geral. Dessa forma, esses elementos passam a ser vistos como parte de um todo, de um sistema maior, que se correlaciona e interage com os demais componentes e seus aspectos.

Ter contato com os componentes curriculares das Ciências Naturais possibilita aos educandos compreender o dinamismo e a diversidade dos fenômenos naturais, incentivando-os a buscarem explicações lógicas e o desenvolvimento de posturas críticas em contextos sociais.

Quanto ao exercício de ministrar disciplinas do núcleo específico das Ciências Naturais, é preciso garantir o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e das identidades, da diversidade que hoje compõe os povos brasileiros do campo, pensando nos diferentes sujeitos do campo e valorizando seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, terra, o meio ambiente, seus modos de organizar as famílias e o trabalho.

É o papel conferido à Educação do Campo de fomentar reflexões a respeito desse novo projeto, objetivando desenvolver educação contextualizada, voltada à realidade dos sujeitos que vivem no espaço rural brasileiro.

Nesse contexto, o ensino de ciências deve proporcionar a todos os cidadãos os conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidades necessárias para se orientarem em uma sociedade complexa, compreendendo o que passa à sua volta, tomando posição e intervindo em sua realidade. (CHASSOT, 2003).

Além de possibilitar a compreensão das relações entre ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

No curso de LPEC, as Ciências Naturais são entendidas como elemento da cultura e também como construção humana, considerando que os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvem-se em grande escala na atual sociedade. Isso atende a algumas demandas e preocupações conceituais e estruturais, que historicamente estiveram nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, como: reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; formação diferenciada de professores; possibilidade de diferentes formas de organização do espaço escolar; adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; difusão por intermédio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> A concepção de Educação do Campo contrapõe-se à visão tradicional de educação rural, assim o campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade e cultura própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a Educação do Campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não reproduzir os valores do desenvolvimento urbano (ARROYO, 2008).

## Desafios da integração curricular das Ciências Agrárias e Naturais

Entendemos por currículo um conjunto de conhecimentos teórico-práticos nos quais se orienta a prática escolar e pedagógica. Ou seja, seleção dos saberes sociais produzidos nas diferentes áreas do conhecimento e transformados em saber escolar. Concretiza-se neste curso de três formas diversas:

**Currículo formal:** os planos e as propostas pedagógicas elaboradas pelos educadores (planejamento anterior ao início das aulas);

**Currículo em ação:** aquilo que efetivamente acontece em sala de aula na relação ensino e aprendizagem (somente em contato com os educandos é possível verificar os conteúdos a serem ministrados);

**Currículo oculto:** os valores e as atitudes que os educandos e educadores trazem para a sala de aula, influenciando o relacionamento afetivo, a formação de atitudes e aprendizagem (contribui para a contextualização do espaço vivido com as temáticas disciplinares trabalhadas em sala de aula).

No curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere a componentes curriculares na interface das Ciências Agrárias e Naturais, está pautada em conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos educandos do campo. Dessa forma, durante o tempo universidade que é representado por cinco etapas das oito que compõem o curso na íntegra, é o tempo que de fato temos para ministrar conteúdos das Ciências Naturais (física, química e biologia), e mais do que isso, contextualizar com o conteúdo das Ciências Agrárias, e garantir que esses educadores do campo sejam habilitados a ministrar esses conteúdos para os educandos residentes do campo da mesorregião sudeste do Pará.

E mais que isso, articular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Projeto Político Pedagógico da Escola, concomitantemente com a contextualização ao ambiente rural que se apresenta. O maior desafio do curso é garantir que os educadores, com perspectiva inovadora de formação, estejam sensibilizados para as questões de especificidades do curso e não tratem o currículo das escolas como algo estático que não possa ser acrescentado com conteúdos e metodologias instigadoras que façam os educandos se interessarem e não se evadirem da escola por ela não representar algo importante do universo de pertença deles. Ou, ainda, ficarem apenas estudando conteúdos presentes nos livros que são enviados pelo governo sem a devida contextualização ao ambiente em que eles se inscrevem. Deve-se, assim, negar o padrão que é utilizado nas escolas urbanas e não os copiar, pois, dessa forma, iremos garantir educação digna e com qualidade aos sujeitos do campo.

E, por que não, em uma aula ministrada ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental<sup>6</sup>, em que, segundo o PCN, precisam ser trabalhados conteúdos referentes aos componentes nutricionais dos alimentos (cálcio, ferro, potássio etc.), colocar quais são os elementos presentes e a devida importância deles, e a diferenciação de paladar entre os alimentos com composições orgânicas distintas? Porém, não apenas falar em quais alimentos eles são encontrados, mas levar para a sala de aula esses alimentos, mapeando quais as comunidades que os possuem, e demonstrar isso na prática, com uma aula de degustação.

Não é impossível, mas é uma receita que não consta nos PCNs, logo os educadores não a utilizam, encaram o

<sup>6</sup> Correspondem às turmas de 5º ao 9º ano.

currículo como algo fixo/imutável, mantendo o tradicional *lousa-giz-livro*, metodologia que muitas vezes não é atrativa e nem didática. Aos educadores do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo fica o desafio de proporcionar aos futuros educadores do campo essa outra dimensão da educação, com caráter de transformação das concepções de mundo, sociedade, homem e natureza, que estão sendo [re]produzidas por meio da formação escolar, e a que/quem elas servem. Essa luta permitiu problematizar nas comunidades (agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos) como é possível a construção da cidadania, da autonomia e da sustentabilidade delas, pois quando a formação escolar de seus filhos torna visível, elas passam a considerar e a aceitar a realidade, a cultura, os saberes, as identidades, os modos de produção e as histórias que ali existem e até mesmo a observar suas necessidades e a planejar projetos de futuro.

As disciplinas escolares para o ensino fundamental aparecem distribuídas ou reduzidas em quatro blocos: o corpo humano, os seres vivos, os seres não vivos e o meio ambiente. Até aí nenhum problema, porém a abordagem que é dada a tais conteúdos está distante de uma aproximação efetiva acerca das demandas e contextos em que os educandos(as) estão inseridos(as), à medida que nas escolas do campo se mantêm uma perspectiva tradicional de currículo.

Nesse âmbito, surge um questionamento: como fazer essa integração curricular com a realidade? Os propósitos assumidos nos conduzem a optar por uma abordagem qualitativa apoiada nos princípios do curso para assim alcançar a singularidade, dinamicidade e abrangência da prática educativa, compreendida como processo de criação, num contexto intersubjetivo de múltiplas interações entre nosso grupo de docentes e a proposta político-pedagógica do curso em Marabá.

Segundo Morin (2000), a interdisciplinaridade pode também significar troca e cooperação. Nesse sentido, credi-

tamos que por meio da complexidade, da multidisciplinaridade e da valorização da vivência do educando no ensino das Ciências Agrárias e Naturais, e, portanto, no currículo acadêmico, será possível mais compreensão a respeito da perspectiva e da necessidade do ensino das ciências para os educandos desenvolverem alguns conceitos e observarem as inter-relações entre homem e natureza.

Assim, a formação transformadora recusa uma visão única, pois dialoga com uma diversidade de pontos de vista existentes e pauta-se pela discussão da identidade de classe. E o fazer educativo estimula diferentes visões explicitadas, ao tempo que aguça a capacidade de questionar, ampliando as possibilidades de revigorar a luta por uma Educação do Campo, por vezes amortecida pelo cotidiano que se mostra cada vez mais pragmático e menos questionador da cultura política instalada nos espaços rurais.

## O esboço que indica nossa caminhada

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Unifesspa funciona em regime intervalar<sup>7</sup> e está dividido em oito etapas de aula<sup>8</sup>, denominadas de Tempo Universidade. Essas etapas, por sua vez, encontram-se orientadas por eixos temáticos diferentes em cada momento do curso, articulando disciplinas diferentes de uma mesma área no estudo comum de um único objeto. Esses eixos são assim titulados:

*Eixo 1: Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Ciência (orientam a 1ª e a 2ª etapas);*

<sup>7</sup> Acontece nos períodos de janeiro-fevereiro e julho-agosto com oito horas diárias de aula.

<sup>8</sup> Essas etapas de aula são intercaladas por Tempo Comunidade, em que os educandos realizam pesquisas relacionadas com os componentes curriculares que foram trabalhados nas etapas de aula.



*Eixo 2:* Educação do Campo (orienta a 3ª etapa);

*Eixo 3:* Saberes, Culturas e Identidades (orientam a 4ª e a 5ª etapas);

*Eixo 4:* Família, Trabalho e Relações Sociais (orientam a 6ª e a 7ª etapas);

*Eixo 5:* Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (orientam a 8ª etapa).

Dessas oito etapas do curso, são cinco etapas que efetivamente temos para trabalhar especificamente as disciplinas do núcleo específico das Ciências Agrárias e Naturais. Ao longo das duas primeiras etapas, representadas pelas 4ª e 5ª etapas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que além de orientadas por eixo, como citado anteriormente, cada eixo se fundamenta em um subeixo norteador.

Assim, os *subeixos I e II* das 4ª e 5ª etapas são: Fundamentos Teóricos, Práticos e Metodológicos das Ciências I e II, respectivamente, em que são trabalhados temas como Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ciência; Fundamentos de Biologia, Química e Física e suas Relações com o Campo.

Na 6ª etapa, o *subeixo III* norteador é: Estudo, Conceitos e Princípios de Agroecossistemas, em comunicação com as disciplinas Agroecossistemas e Manejo Agroecológico de Solos e da Água; Agricultura e Sistemas Agroecológicos de Produção; Análise e Funcionamento do Estabelecimento Agrícola. Enquanto na 7ª etapa, o *subeixo IV*: Agroecologia – Tecnologias e Sustentabilidade se comunica com as disciplinas Sistemas Familiares de Produção, Tecnologias Agroecológicas; Gestão Ambiental Rural e Educação do Campo.

A 8ª etapa se articula com o *subeixo V*: Gestão Sustentável de Agroecossistemas, que é composta apenas pela disciplina Desenvolvimento Rural, pois nesta etapa temos de orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos.

Em síntese temos:

4ª e 5ª Etapas subeixos I e II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo Específico das Ciências Agrárias, Fundamentos;</li> <li>• Química;</li> <li>• Física;</li> <li>• Biologia.</li> </ul>
6ª Etapa subeixo III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface das Ciências Agrárias e Naturais;</li> <li>• Agroecossistemas e manejo ecológico de solos;</li> <li>• Análise e Funcionamento do estabelecimento agrícola;</li> <li>• Agricultura e sistemas agroecológicos de produção.</li> </ul>
7ª Etapa subeixo IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interface das Ciências Agrárias e Naturais;</li> <li>• Sistemas Familiares de Produção;</li> <li>• Tecnologias Agroecológicas;</li> <li>• Gestão Ambiental Rural e Educação do Campo.</li> </ul>
8ª Etapa subeixo V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integralização das etapas anteriores;</li> <li>• Desenvolvimento Rural;</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso.</li> </ul>

Esse modelo de plano de ensino foi realizado de forma integradora e reflexiva. Os educadores responsáveis pelo Núcleo das Ciências Agrárias e Naturais se encontraram, fizeram trocas de materiais, reuniram conteúdos, pensando em um projeto de formação como interface de ação, mudança e intervenção de campo. Não esquecendo as demais áreas do conhecimento, na tentativa de romper com a visão fragmentada, buscando temáticas integradoras e articuladas com os conceitos de cada eixo e subeixo norteador do curso. Tudo isso precisa se apresentar nas pesquisas que os educandos desenvolvem durante o Tempo Comunidade entre uma etapa e outra do curso.

Ser educador(a) em um curso voltado para a formação de professores do campo é ter clareza que as pesquisas do Tempo Comunidade precisam ter por objeto de estudo o campo. O maior desafio se configura em garantir a formação deles, que ora são educandos e *a posteriori* serão educadores, por área do conhecimento, como nas Ciências Naturais (química, física, biologia), e ao final do curso eles precisarão estar aptos a ministrar os conteúdos dessa área do conhecimento, pois é o que está

inscrito como currículo formal nas escolas. Além disso, buscar as inter-relações com as Ciências Agrárias, as quais transmitem a realidade e contextualização com a realidade do campo.

Dessa forma, o que temos como componente curricular para os *subeixos I e II* são:

*Biologia*: estudo das relações entre homem e natureza, mediadas pelo trabalho, como: origem da ciência; da tecnologia e da sociedade; o método científico em Ciências Naturais; célula animal e vegetal, seres vivos e não vivos; reinos (animal e vegetal); genética e evolução e corpo humano, com ênfase em saúde coletiva.

*Química*: química e suas relações com o cotidiano; estrutura atômica; classificação periódica dos elementos (raio atômico, eletronegatividade, distribuição eletrônica, propriedades); ligações químicas (ligação iônica, ligação covalente e ligação metálica); substâncias puras e misturas (definições, sistema homogêneo, sistema heterogêneo, técnicas de separação de mistura); noções básicas de química orgânica (nomenclatura, propriedades, funções orgânicas); noções básicas de química inorgânica (ácido, bases, sais e óxidos).

*Física*: padrões de medida; sistemas de unidades físicas; movimento retilíneo uniforme; movimento retilíneo uniformemente variado; trabalho energia cinética; teorema trabalho-energia; termodinâmica: relações energia, calor e movimento.

Para o *subeixo III*, temos:

*Agroecossistemas e Manejo Agroecológico de Solos e da Água*: princípios e conceitos agroecológicos; processos e fatores de formação do solo; tipos de solo; características e propriedades biofísico-química fundamentais dos solos; fertilidade dos solos; a qualidade de água para o saneamento, irrigação e produção agrícola; interação água, solo, planta e atmosfera.

*Agricultura e Sistemas Agroecológicos de Produção*: interação solo-planta-atmosfera; nutrição de plantas; tratamento fitossanitário; olericultura (projeto horta na escola do campo); fruti-

cultura; manejo das principais culturas da região; produção de sementes; botânica (principais famílias botânicas da região); fisiologia e morfologia vegetal.

*Análise e Funcionamento do Estabelecimento Agrícola*: o estabelecimento agrícola como um sistema. A abordagem global da unidade de produção agrícola camponesa. Guia para a observação do sistema de produção e os diferentes subsistemas. O estágio na unidade de produção: acompanhamento das atividades agrícolas, observação e coleta de dados, síntese preliminar. Compreensão da lógica de funcionamento, análise e diagnóstico da unidade de produção. Princípios básicos de experimentação agrícola. O método de Desenvolvimento Participativo de Tecnologias. Experimentação camponesa e as experiências existentes na América Latina.

No *subeixo IV*, temos:

*Sistemas Familiares de Produção*: modelização de sistemas agrícolas familiares, tendo a família/comunidade como sistema de decisão. Compreensão dos sistemas de produção agrícola e suas articulações com o meio biofísico e com o sistema de decisão. Compreensão das especificidades da organização e gestão econômica dos estabelecimentos rurais, com ênfase nos fluxos de matéria, energia e trabalho. As interações entre a economia, estratégias e práticas dos agricultores, considerando o calendário de trabalho *versus* as técnicas utilizadas. Relação dos sistemas de produção com a economia regional e com os sistemas agrários.

*Tecnologias Agroecológicas*: integração floresta-lavoura-pecuária; sistemas agroflorestais; recuperação de áreas degradadas (a caracterização dos estratos herbáceo, arbustivo e arbóreo, presentes em diferentes ambientes – diferentes fases do processo de recomposição do ambiente natural); compostagem e vermicompostagem; Princípios e técnicas permaculturais; agricultura orgânica; biofertilizantes. Práticas vegetativas de conservação do solo e de nutrientes.

*Gestão Ambiental Rural e Educação do Campo*: princípios da gestão ambiental rural; saneamento ambiental em comunidades rurais; Ciências Ambientais (biologia, química e física ambiental como base de estudo e discussão da melhoria da qualidade de vida em comunidades rurais); métodos de diagnóstico e avaliação de impactos do meio biofísico e suas relações com a questão agrária e ambiental; educação ambiental e sua função dentro da Educação Campo.

No *subeixo V*, temos:

*Desenvolvimento Rural*: introdução; a evolução da agricultura e os modelos de desenvolvimento rural; agências e agentes de desenvolvimento rural (organismos governamentais e ONGs); pressupostos teórico-metodológicos de ação de desenvolvimento rural; etapas de ação de desenvolvimento; diagnóstico da realidade rural; planejamento de ação extensionista por meio da comunicação entre os atores envolvidos, cooperativismo e associativismo no setor rural brasileiro.

*Trabalho de Conclusão de Curso*: revisão, aprofundamento, sistematização e integração de conteúdos e estudos durante o curso, selecionando um tema-problema da realidade com a finalidade de levar o formando a aprimorar o seu projeto profissional numa perspectiva de inovação social.

Vejam que a proposta é inovadora, pois une elementos fundantes das Ciências Naturais que apresentam interligação direta com as Ciências Agrárias, pensando na proposta de que é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho, aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, avança na produção e na produtividade ancoradas em uma vida mais digna e reconheça e respeite os limites da natureza. Dessa forma, os sujeitos do campo se apropriaram desses conhecimentos, o que representa grande salto no conhecimento do homem do campo que por muito tempo esteve silenciado e/ou esquecido e até mesmo sofrendo o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais.

## Do diálogo necessário para a concretização do projeto

Não é o fim, *é só o começo* de uma experiência piloto que começou a ser desenhada no *Campus* de Marabá a partir do ano de 2009. Um dos grandes diferenciais dessa nova proposta da Licenciatura em Educação do Campo se ancora na proposta de formação por área do conhecimento, em busca de superar a fragmentação presente na ciência atual e seu reflexo nos currículos das escolas do campo. Essa conjectura, porém, traz à tona um conjunto de grandes obstáculos, como dificuldades e falta de tempo necessário para o planejamento coletivo entre os diferentes educadores do curso, a formação disciplinar e especializada desses mesmos profissionais e a própria incerteza presente na implementação de novos processos.

A construção desse *inédito viável* encontra-se proferida há um longo tempo de pesquisas, da compreensão de situações limites e da maneira de superá-las. Trata-se, portanto, de uma descoberta, de um novo método.

No núcleo específico das Ciências Agrárias e Naturais houve esforço de pensar quais os temas, as questões, os conceitos básicos que podem compor os planos de estudo integrados, partindo da estrutura e do que costuma ser trabalhado em cada disciplina, ou avançando para o raciocínio dos conceitos estruturadores da área ou para novas possibilidades de arranjos de conteúdos, em novas disciplinas ou em outras formas de componentes curriculares que extrapolem o trabalho para além da sala de aula. Mas uma interrogação ainda permanece: como ir além das barreiras disciplinares dos campos de conhecimento da química, física e biologia?

Dessa forma, as questões aqui lançadas permitem um diálogo coletivo com educandos e educadores de cursos e Licenciatura em Educação do Campo, que já acontece em outras universidades do Brasil, para que possamos caminhar partilhando nossas reflexões e tecendo nossas ações na composição dos componentes curriculares das Ciências Agrárias e Naturais.

Reafirmo que as reflexões que ora são apresentadas neste texto não pretendem ser conclusivas, mas tomar posição diante de questões que integram o diálogo necessário e em curso quanto aos desafios da construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

## Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRITTO, N. S. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, 2002.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: Uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf> (Acesso em: 28 de abril de 2012).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

## A transdisciplinaridade entre os Estudos Culturais e as Ciências Agrárias e Naturais

Rodolfo Rorato Londero<sup>1</sup>

No famoso vocabulário organizado por Raymond Williams, *Palavras-chave* (1976), a palavra *cultura* é reconhecida como uma das mais difíceis de definir, devido tanto ao seu desenvolvimento histórico quanto ao uso que várias disciplinas acadêmicas fazem dela. O sentido primordial da palavra refere-se ao cultivo de grãos. Entretanto, a partir do início do século XVI, cultura também começa a abranger o processo de desenvolvimento humano, portanto, o cultivo do espírito. Cultura torna-se então sinônimo de civilização, sendo culto ou tendo cultura aqueles que cultivam os costumes, os valores e os conhecimentos de determinada civilização. O desdobramento da palavra, a partir do século XIX, segue a mesma direção, apesar de acentuar o relativismo do termo, não mais preso à civilização: cultura é assim “um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral” (WILLIAMS, 2007, p. 121) – por exemplo, a cultura ocidental,

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Literários. Professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina.

a cultura do povo Yanomami ou a cultura medieval. Por fim, para se restringir aos três sentidos citados por Williams, cultura também se refere a obras e práticas artístico-intelectuais, como quando se diz que “música é cultura” ou “literatura é cultura”.

Diante do esboço acima, percebe-se porque Williams salienta a complexidade da palavra, principalmente quando se considera as “diversas disciplinas intelectuais distintas” (WILLIAMS, 2007, p. 117). Provavelmente, as Ciências Agrárias se referem ao sentido primordial do termo (por exemplo, a cultura do milho), enquanto as Ciências Humanas e Sociais se referem ao sentido posterior (por exemplo, a cultura asteca). Por outro lado, aqueles que cultivam milho também cultivam um modo particular de vida, não sendo necessárias explicações elaboradas para provar essa afirmação quando se tem a cultura asteca como exemplo: o cultivo do milho e o culto à Quetzalcoatl, divindade do sol, estão intimamente relacionados. O que exige elaboração cuidadosa é justamente a metodologia capaz de pensar esses dois sentidos em conjunto, separados após longa especialização do conhecimento científico em disciplinas. Pensar a relação *entre* as diversas disciplinas, como propõe o prefixo da solução *interdisciplinar*, não é suficiente, pois ainda assim se conservam as barreiras epistemológicas. É necessário ir *além* das disciplinas, pois como afirma Resende, a respeito da *transdisciplinaridade* dos Estudos Culturais, as fronteiras disciplinares “se mostram cada vez mais insuficientes para a compreensão das manifestações culturais” (RESENDE, 2002, p. 12). Se hoje somente se compreende as manifestações culturais relacionando várias disciplinas distintas, isto não remete a uma metodologia, mas sim a um problema.

Os Estudos Culturais não surgem aqui por acaso, pois são nesses que este artigo busca algumas orientações metodológicas capazes de pensar a cultura em seus vários sentidos. Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar algumas linhas de pesquisa interessadas em compreender a cultura simultaneamente enquanto cultivo da terra e

modo particular de vida. Contudo, para este texto, é mais importante justificar a origem de seu objetivo: a proposta surge da prática pedagógica realizada no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, da Unifesspa, *Campus* de Marabá. De orientação interdisciplinar, o curso privilegia eixos temáticos ao invés de conhecimentos específicos, ainda que, a partir do quarto semestre, os alunos optem por uma entre quatro áreas de conhecimentos (Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias e da Natureza; Matemática e Sistemas de Informação), sendo os eixos desenvolvidos tanto nos componentes curriculares específicos de cada área quanto nos componentes gerais.

Os desafios pedagógicos surgem das combinações entre eixos e áreas de conhecimento, por exemplo, o eixo “Sistemas Familiares de Produção” aproxima-se mais das Ciências Agrárias e da Natureza e menos das Linguagens, Artes e Literatura. É justamente essa combinação que mobiliza este artigo: como pensar os sistemas familiares de produção a partir das teorias da cultura? Ou melhor, como pensar esses sistemas a partir dos Estudos Culturais, visto que essa “disciplina” integra o componente curricular específico das Linguagens, Artes e Literatura?

Sendo tributários do marxismo, os Estudos Culturais encontram os fundamentos do seu projeto transdisciplinar nos escritos marxianos. Em um trecho suprimido de *A ideologia alemã* (1846), Marx e Engels afirmam conhecer apenas uma ciência, a história, sendo impróprio separá-la em dois lados, pois “enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente” (MARX; ENGELS, 1987, p. 24). Mas qual é o elo que une essas duas histórias em uma mesma ciência? No terceiro dos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), Marx afirma que “a *indústria* é a relação histórica real da natureza e, por consequência, da ciência natural, ao homem” (MARX, 2001, p. 145; grifo do autor). Neste sentido, como explica Duarte, “as relações entre natureza e história não podem ser tratadas como



a ‘passagem’ de uma esfera a outra, mas como relações mediadas pela indústria” (DUARTE, 1995, p. 52). Distanciando-se da visão contemplativa da natureza proposta pelo materialismo de Feuerbach, Marx sabe que o homem transforma a natureza (indústria), do mesmo modo que esta determina o homem (seleção natural). A dialética entre homem e natureza é exposta em seu conceito de metabolismo, visto como “uma capacidade que abrangia tanto as ‘condições impostas pela natureza’ quanto a capacidade dos seres humanos de afetar este processo” (FOSTER, 2005, p. 223).

Mas é em *A ideologia alemã* que a vaga noção de indústria ganha contornos mais precisos, transformando-se no conceito central do materialismo histórico: o modo de produção, ou seja, a soma das forças produtivas (a força de trabalho e os meios de produção) e das relações de produção (as relações sociais que condicionam o processo de produção) (RENAULT, 2010, p. 44). O conceito de modo de produção está para o marxismo assim como o de seleção natural está para o darwinismo: as contradições internas de ambos os conceitos propulsionam a história, agora entendida tanto como história da natureza quanto como história dos homens. Contudo, a mediação entre natureza e história ocorre, como se disse, por intermédio da indústria, ou seja, do modo de produção:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. (MARX; ENGELS, 1987, p. 27; grifo dos autores).

Ao combinar forças produtivas (os meios de vida e as atividades dos indivíduos) e relações de produção (a organização dessas atividades em um *modo de vida*, ou melhor, em uma cul-

tura), o modo de produção surge como intermediário entre natureza e história. Na verdade, a respeito do processo de trabalho especificamente, Marx compreende três elementos definidores: o objeto sobre o qual atua o trabalho; o meio de trabalho, ou seja, os instrumentos mediadores entre o trabalho e o objeto; e a atividade de trabalho, isto é, a transformação do objeto em valor de uso mediante o meio de trabalho (MARX, 2006, p. 212). Por exemplo, a terra é, ao mesmo tempo, objeto e meio de trabalho, pois tanto nela atua o trabalho quanto ela é mediadora entre o trabalho de cultivo e o grão cultivado. A atividade de cultivo, por sua vez, transforma o grão em alimento, ou seja, em valor de uso para as necessidades humanas. Altvater resume o processo de trabalho como “uma transformação de matéria natural e energia em valores de uso que servem para satisfazer necessidades humanas” (ALTVATER, 2006, p. 331).

Portanto, alguns trabalhos são cultura em seu sentido primordial, especialmente aqueles que envolvem o cuidado da terra. Mas o processo de trabalho em geral também é cultural, pois caso se considere a meta do processo de trabalho, ou seja, a satisfação das necessidades humanas, ela pode se realizar de diversas formas: as necessidades alimentares, por exemplo, correspondem a dietas diferenciadas em cada cultura. A respeito desse exemplo, Antonio Candido afirma que “o conceito de *asco* varia no tempo e no espaço, em parte devido às possibilidades de satisfazer o apetite dentro de padrões menos agrestes” (CANDIDO, 2001, p. 73; grifo do autor). Percebe-se aqui como o sabor, algo profundamente cultural, se vincula às necessidades e às forças produtivas capazes de satisfazê-las, ou seja, às relações entre força de trabalho e meios de produção disponíveis: os caçadores nômades aceitam mais facilmente certos sabores que os criadores de gado considerariam asquerosos. Na verdade, no terceiro dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx aborda o cotejo entre necessidade e cultura da seguinte maneira:

Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento; poderia igualmente existir na sua forma mais crua e é impossível dizer em que medida esta atividade alimentar se diferenciaria da atividade alimentar *animal*. O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo. (MARX, 2001, p. 144; grifo do autor).

Se a forma humana do alimento não existe para o homem faminto, é porque mesmo as necessidades mais básicas também são culturais. A fome abstrai justamente os aspectos culturais do alimento: o homem faminto não sente os sabores, não conhece os aromas, não experimenta as texturas, não descobre as cores. Por isso mesmo o homem sufocado pelas necessidades aceita facilmente um sabor que um homem menos sufocado pelas necessidades consideraria asqueroso.

Os exemplos acima mostram como os processos culturais também fazem parte do modo de produção. Contudo, o papel secundário atribuído à cultura nas análises marxistas se deve, muitas vezes, às interpretações apressadas ou pouco elaboradas acerca da vinculação entre modo de produção e base material, desvinculando os processos culturais desta base e relegando-os a uma superestrutura. É possível dizer que muitos marxistas levaram longe demais as implicações da metáfora base-superestrutura desde que Marx a propôs na seguinte passagem do prefácio de *Contribuição à crítica da economia política* (1859):

O conjunto [das] relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, 1992, p. 82-83).

O que Marx pouco esclareceu é como o modo de produção condiciona, ou melhor, determina os processos culturais. Essa lacuna redundou em uma série de equívocos a respeito do modelo base-superestrutura, como Williams relata em *Base e superestrutura na teoria da cultura marxista* (1973). Este breve relato (WILLIAMS, 2011, p. 45-46) é resumido aqui para ilustrar o desenvolvimento do modelo, sendo a produção artística tomada como exemplo não por afinidade, mas devido ao destaque dado a ela nos debates sobre o modelo. Primeiramente se falou em “reflexo”, como se a superestrutura reproduzisse fielmente a base: este é o caso de Bukharin, para quem, “a arte, em seus múltiplos aspectos, é determinada pelo regime econômico e pelo nível da técnica social” (BUKHARIN *apud* KONDER, 1967, p. 67-68). Depois se falou em “mediação”, como se houvesse um elemento mediador entre a base e a superestrutura: Adorno (1980, p. 198), por exemplo, estabelece a linguagem como mediação entre o gênero lírico e a sociedade. Em um terceiro momento se falou em “estruturas homólogas”, como se a relação entre base e superestrutura não ocorresse por determinações ou mediações, mas por correspondências: a respeito do gênero romanesco, Lucien Goldmann diz que

existe uma *homologia rigorosa* entre a forma literária do romance [...] e a relação cotidiana dos homens com os bens em geral. (...) Assim, as duas estruturas, a de um importante gênero romanesco e a da troca, mostram ser rigorosamente homólogas, a um ponto tal que poderíamos falar de uma só estrutura que se manifestaria em dois planos diferentes. (GOLDMANN, 1967, p. 16-18; grifo do autor).

Goldmann é quem mais próximo chegou ao problema quando procura pensar o modelo como uma única estrutura, pois caso se queira materialista, o modelo não pode simplesmente inverter a ordem de categorias originalmente idealistas, conservando a divisão platônica entre mundo sensível (material) e

mundo das ideias. Contudo, ainda que aponte para uma mesma estrutura, Goldmann ainda a compreende por meio de dois planos diferentes. Ao criticar o marxismo partidário dessa divisão, Williams afirma o seguinte:

O que essa versão do marxismo desconhece especialmente é que o “pensamento” e “imaginação” são, desde o início, processos sociais (incluindo, é claro, aquela capacidade de “internalização” que é parte necessária de qualquer processo social entre indivíduos reais) e que só se tornam acessíveis de modos físicos e materiais que não são passíveis de argumentação: em vozes, em sons feitos por instrumentos, em escrita manuscrita ou impressa, em pigmentos dispostos na tela ou em gesso, em mármore ou pedra trabalhados. Excluir esses processos sociais materiais *do* processo social material é o mesmo erro que reduzir todos os processos sociais materiais a meros meios técnicos para alguma outra “vida” abstrata. (WILLIAMS, 1979, p. 67; grifo do autor).

As ideias somente existem socialmente quando materializadas, não havendo razão em pensá-las como separadas do processo social material. É por isso que os Estudos Culturais reivindicam um materialismo cultural: segundo Cevalco, “ao pensar a cultura como força produtiva, o materialismo cultural coloca-a no mundo real, como uma consciência tão prática quanto a linguagem em que é veiculada e interpretada” (CEVALCO, 2003, p. 114). Um materialismo cultural, ou seja, um materialismo que reconsidere os processos culturais, não deve apenas virar ao contrário a dialética hegeliana que se encontra de cabeça para baixo, mas deparar a cabeça, cortar qualquer resquício de um mundo das ideias.

Diante do exposto, por que então Marx se refere aos processos culturais enquanto superestrutura? O modelo encontra-se equivocado? Não, pois “o que ele expressa primordialmente é o sentido importante de uma ‘superestrutura’ visível e formal que poderia ser analisada por si mesma, mas que não pode ser compreendida

sem se perceber que repousa sobre uma ‘base’ (ou infraestrutura)” (WILLIAMS, 1979, p. 81). Ou seja, o modelo base-superestrutura não separa as ideias e as formas, como fazem os mais diversos idealismos; ele apenas considera a autonomia relativa da cultura: posso comentar uma pintura sem citar os materiais utilizados em sua confecção, mas jamais posso comentá-la sem observá-la materialmente. Caso se retire a base, a superestrutura se desmorona: eis o significado da metáfora.

O problema da determinação, até agora evitado, parece resolvido caso se considere base e superestrutura como uma mesma totalidade, pois se os dois são apenas um, então não há como estabelecer determinações entre um e outro. Essa dedução, contudo, ignora como as diversas práticas (econômicas, sociais, culturais, políticas etc.) que compõem determinado modo de produção se relacionam. Para Williams, a totalidade omite a questão-chave das intenções, “intenções que, em toda a nossa experiência, têm sido regidas por uma classe particular” (WILLIAMS, 2011, p. 50). Se “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 1987, p. 72), como afirmam Marx e Engels em *A ideologia alemã*, então a noção de totalidade impede justamente de perceber isto. Diante desse problema, a proposta de Williams para não regredir à divisão platônica é combinar a noção de totalidade e o conceito gramsciano de hegemonia.

A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (...) E, ao contrário das noções gerais de totalidade, a hegemonia possui

a vantagem de enfatizar, ao mesmo tempo, a realidade da dominação. (WILLIAMS, 2011, p. 51-52).

Desse modo, a hegemonia abarca, mas também ultrapassa os conceitos de cultura e ideologia (WILLIAMS, 1979, p. 111). A hegemonia não é simplesmente um modo particular de vida, visto que enfatiza a realidade da dominação. Por outro lado, também não é simplesmente a consciência de determinada classe ou a imposição dessa consciência, visto que constitui a realidade da experiência social. Portanto, a hegemonia constitui “um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se” (WILLIAMS, 2011, p. 53).

Se a hegemonia *determina* os limites do sentido de realidade dos membros da sociedade, ao invés de estabelecê-los previamente, então é necessário repensar a *determinação* como “a fixação de limites e o exercício de pressões, afastando-a de um conteúdo previsto, prefigurado e controlado” (WILLIAMS, 2011, p. 47). Isto porque, para lembrar Marx, “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2007, p. 19).

Ou seja, os homens não fazem a história como querem, pois dependem de circunstâncias já existentes. Contudo, são eles que fazem a história, e não essas circunstâncias. Na verdade, quando os homens fazem a história, eles modificam essas circunstâncias, que, por sua vez, determinarão as gerações futuras. Percebe-se como as condições legadas do passado delimitam o campo de ação dos homens, mas não os impedem de modificá-las. Do mesmo modo é a hegemonia: ela estabelece os limites do sentido de realidade, mas os homens ainda são capazes de modificá-la operando dentro desses limites. É por isso que Williams (2011, p.

54-56) propõe pensar a hegemonia dinamicamente, como cultura dominante que incorpora formas alternativas e que confronta formas opositoras.

Depois de apresentar o conceito de hegemonia como suscetível de articular o modo de produção em seus diversos níveis, agora é o momento de operacionalizá-lo em algumas análises, privilegiando aquelas relativas aos sistemas familiares de produção, tanto os residuais quanto os emergentes. Como exemplo dos primeiros há a descrição de Candido quanto à cultura caipira paulista em *Os parceiros do Rio Bonito* (1964). A cultura caipira se desenvolve a partir dos antigos bandeirantes, principalmente dos mais pobres, quase sempre índios e mamelucos, que começam a fixar moradia nos sertões desbravados. Inserida em um modo de produção dominante que emprega força de trabalho escravo e que estabelece relações de propriedade privada, ainda que vinculada à obrigatoriedade do cultivo no período colonial (LINHARES, 1996, p. 10), a cultura caipira apresenta formas alternativas, como é o caso do mutirão:

Consiste essencialmente na reunião dos vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, fiação etc. Geralmente os vizinhos são convocados e o beneficiário lhes oferece alimento e uma festa, que encerra o trabalho. Mas não há remuneração direta de espécie alguma, a não ser a obrigação moral em que fica o beneficiário de corresponder aos chamados eventuais dos que o auxiliaram. Este chamado não falta, porque é praticamente impossível a um lavrador, que só dispõe de mão de obra doméstica, dar conta do ano agrícola sem cooperação vicinal. (CANDIDO, 2001, p. 88).

Percebe-se nessa descrição como o mutirão, enquanto modo de produção alternativo, engloba vários níveis de análise.



Em primeiro lugar, o modo de produção dominante determina essa forma alternativa: a força de trabalho escravo dificulta o assalariamento desses lavradores e a propriedade privada os empurra para os sertões. Em segundo lugar, a natureza também determina o mutirão, sendo impossível cumprir o ano agrícola sem estabelecer relações de produção desse tipo. Em terceiro lugar, o mutirão afirma-se como uma maneira de viver tanto pelas relações de produção estabelecidas quanto pelos processos culturais envolvidos (festa, obrigação moral etc.).

O crescimento dos latifúndios do café, principalmente no final do século XIX, minou o desenvolvimento da cultura caipira: ao mesmo tempo em que perdiam suas terras jamais legalizadas, os paulistas caipiras não quiseram ocupar o papel do negro alforriado, cabendo-o ao imigrante europeu: “Esse caçador subnutrido, senhor do seu destino graças à independência precária da miséria, refugou o enquadramento do salário e do patrão, como eles lhe foram apresentados, em moldes traçados para o trabalho servil” (CANDIDO, 2001, p. 107). Contudo, a crise do ciclo do café, a partir dos anos 1930, possibilita o ressurgimento de formas degradadas do mutirão, como é o caso do sistema de parceria. Ocorre assim “acentuada substituição das formas desinteressadas pelas que envolvem retribuição, computada rigorosamente” (CANDIDO, 2001, p. 242).

A cooperação vicinal ainda é indispensável para cumprir o ano agrícola, mas ao invés de obrigação moral, o dinheiro surge como aferidor das relações de produção. Portanto, não surpreende descobrir que, no sistema de parceria, a dimensão lúdica da cultura caipira é “obliterada pelo ritmo de trabalho, a abertura de uma economia dependente e a diminuição dos incentivos de outrora” (CANDIDO, 2001, p. 232). Enquanto o beneficiário do mutirão se obrigava a realizar festas e refeições para os vizinhos, o do sistema de parceria refuta essa tradição, limitando-se ao pagamento da porcentagem estabelecida previamente.

Ao abordar o campesinato contemporâneo, Carvalho indica alguns fatores que justificam a redução da comunidade rural tradicional, como a *urbanização* (acesso aos meios de comunicação de massa, à educação escolar e aos lazeres do meio urbano) e a *inovação tecnológica*, “que se por um lado reforça o individualismo camponês pela ideia da autossuficiência, por outro lado o obriga a se relacionar com diversos mercados” (CARVALHO, 2012, p. 29). Definindo-o como modo de produção específico, Carvalho distingue o campesinato contemporâneo do modo de produção capitalista: “Enquanto que a racionalidade da reprodução da unidade de produção capitalista é centrada no lucro, a lógica da reprodução social da unidade camponesa é centrada na reprodução social da família” (CARVALHO, 2012, p. 33).

A partir dessa característica central, a reprodução social da família, é possível destacar outras duas que também se distinguem da racionalidade capitalista: a indissociabilidade das esferas de produção e consumo e a indiferenciação dos que executam o trabalho e dos que se beneficiam dos resultados desse trabalho (COSTA *apud* CARVALHO, 2012, p. 32). Por outro lado, enquanto modo de produção híbrido que se mescla a outros modos de produção (TEPICHT *apud* CARVALHO, 2012, p. 35), o campesinato também é incorporado por racionalidades típicas do capitalismo, como a modernização e a acumulação de capital, mas sempre voltadas para a reprodução social da família. Caso se considere o conceito de hegemonia como exposto anteriormente, a condição híbrida do campesinato não poderia ser diferente, ora se apresentando como forma alternativa, ora como opositora.

Se existe o modo de produzir e de viver dos camponeses, como Carvalho (2011, p. 33) ressalta insistentemente, então a família é o elemento cultural que cimenta esse modo de produção e essa maneira de viver. Ainda que pareça uma categoria ampla demais para especificar uma maneira de viver, a família converte-se em forma alternativa caso se considere as relações sociais



que pautam a cultura dominante. De acordo com Kollontai, “à medida que se desenvolvia e se fortalecia a economia de troca, os membros da família tinham cada vez mais condições de satisfazer suas necessidades sem sua ajuda enquanto célula econômica” (KOLLONTAI, 1982, p. 18). Ou seja, o desenvolvimento da economia capitalista é paralelo à desintegração da família enquanto unidade econômica autônoma:

A atividade produtiva da família, no sentido de fabricação da longa lista dos objetos de primeira necessidade, foi reduzida ao mínimo; o domínio da economia doméstica limitou-se até tornar-se irreconhecível. Onde poderíamos encontrar, hoje, uma família burguesa fabricando suas velas, seu sabão e sua cerveja, sua linha e seu tecido, conservando produtos para o inverno, cozendo seu pão, fazendo roupas para toda a casa? Não há necessidade nem vantagem em gastar as forças dos membros da família para produzir ou fabricar objetos, ainda que de primeira necessidade, que podem ser comprados por preços baixos em qualquer supermercado. Um após outro, os ramos da produção escaparam às mãos da economia doméstica, para se transformarem em objetos de especulação industrial. Com o desenvolvimento e o triunfo da grande produção capitalista, a família perdeu seu antigo papel de célula produtora e, deixando de ser uma unidade econômica independente, perdeu pouco a pouco sua importância na vida econômica da sociedade. (KOLLONTAI, 1982, p. 18-19).

Contudo, na contramão da previsão de Kollontai, o campesinato contemporâneo mantém a família enquanto célula produtora, mas redimensionada a partir da economia capitalista: por um lado, o mercado de artigos de primeira necessidade e a modernização do trabalho liberam os membros da família; por outro lado, essa liberação se traduz em reprodução social da família (por exemplo, a formação educacional dos filhos). Um

observador atento, interessado em verificar empiricamente essas constatações, logo percebe a abundância de retratos de família nas moradias camponesas, compondo, em alguns casos, verdadeiras árvores genealógicas.

O campesinato, enquanto modo de produção, também não perturba a interação metabólica entre homem e natureza, visto que depende da terra como meio de produção para a reprodução social da família. Como não há esse compromisso por parte do capitalismo, pois “é um sistema expansionista onde tudo é interpretado como matéria-prima para o processo de produção de valor e mais-valia” (ALTVATER, 2006, p. 343), ocorre o que Marx denomina de falha metabólica, problema já existente em sua época, apesar de se acreditar que a conjunção entre marxismo e ecologia seja anacrônica (FOSTER, 2005, p. 219).

Para Marx, essa falha resulta da separação entre campo e cidade, o que ocasiona, na Inglaterra vitoriana, a poluição do Rio Tâmsa por dejetos humanos que, caso não houvesse separação, seriam aproveitados como adubo natural, solucionando assim a corrida ao guano peruano (um fertilizante natural até hoje importado).

Com a preponderância cada vez maior da população urbana que se amontoa nos grandes centros, a produção capitalista, de um lado, concentra a força motriz histórica da sociedade, e, do outro, perturba o intercâmbio material entre o homem e a terra, isto é, a volta à terra dos elementos do solo consumidos pelo ser humano sob a forma de alimentos e de vestuário, violando assim a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. (MARX, 2006, p. 570).

Não é difícil transportar para os dias de hoje este cenário observado por Marx: como mostra Martinez-Alier, “a produtividade da agricultura não aumentou, mas sim decresceu, do ponto de vista da análise de energia” (MARTINEZ-ALIER *apud* ALTVATER, 2006, p. 331). Por outro lado, do ponto de vista da produ-

ção mercantil e do retorno de capital investido, a produtividade continua a crescer. A relação diametralmente oposta entre produção de energia e produção de mais-valia demonstra claramente quais são os interesses do capitalismo sobre a terra e a natureza.

Para corrigir a falha metabólica, ou seja, para regular a interação metabólica entre homem e natureza, Marx planejou “medidas voltadas para a eliminação da divisão antagônica do trabalho entre cidade e campo [que] incluía restauração e melhoria do solo através da reciclagem dos nutrientes do solo” (FOSTER, 2005, p. 237). Essas medidas estão expostas em um dos objetivos do *Manifesto do Partido Comunista* (1848): “Combinação do trabalho agrícola e industrial, medidas com vistas a fazer desaparecer a distinção entre a cidade e o campo” (MARX; ENGELS, 1988, p. 96).

O campesinato contemporâneo vem cumprindo esse objetivo ao aliar agricultura e modernização, vida do campo e urbanização. O modo de produzir e de viver dos camponeses expressa, portanto, a interação metabólica adequada entre homem e natureza, entre cultivo da terra e cultivo do espírito. Resta saber se, diante da hegemonia capitalista, esse modo de produção se assumirá como forma alternativa ou opositora.

## Referências

- ADORNO, T. W. *Lírica e sociedade*. Trad. R. R. Torres Filho. In: BENJAMIN, W. *et alii. Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, 1980.
- ALTVATER, E. Existe um marxismo ecológico? Trad. Rodrigo Rodrigues. In: BORON, A. A.; AMADEO, J. e GONZÁLEZ, S. (Orgs.). *A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.
- CARVALHO, H. M. de. *O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social [on-line]*. Disponível em: <http://www.mpabrazil.org.br/biblioteca/livros/o-campesinato-contemporaneo-como-modo-de-producao-e-como-classe-social> (Acesso em: 20 abril 2012).
- CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- DUARTE, R. A. de P. *Marx e a natureza em O Capital*. São Paulo: Loyola, 1995.
- FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: Materialismo e natureza*. Trad. Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GOLDMANN, L. *Sociologia do romance*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- KOLLONTAI, A. *Marxismo e revolução sexual*. Trad. Ana Corbisier. São Paulo: Global, 1982.
- KONDER, L. *Os marxistas e a arte: Breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LINHARES, M. Y. L. Pecuária, alimentos e sistemas agrários no Brasil (séculos XVII e XVIII). *Tempo*. Niterói, v. 1, n. 2, p. 1-11, dez. 1996. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_livres/artg2-6.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg2-6.pdf) (Acesso em: 20 abril 2012).
- MARX, K. Prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Florestan Fernandes. In: IANNI, O. (org.). *Marx*. São Paulo: Ática, 1992.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. *O capital: Crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1988.

RENAULT, E. *Vocabulário de Marx*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RESENDE, B. *Apontamentos de crítica cultural*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: Um vocabulário de cultura e sociedade*. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

## O lugar da área de Linguagens na Educação do Campo

Nilsa Brito Ribeiro<sup>1</sup>

Lucivaldo Silva da Costa<sup>2</sup>

Este artigo tem por objetivo discutir, em perspectiva histórica e política, a contribuição da área de Linguagens, enquanto componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa-Campus de Marabá), à formação de professores de escolas básicas do campo. É necessário considerar, antes de tudo, que qualquer outra reflexão não pode prescindir de um breve retorno às primeiras iniciativas de formação de educadores do campo, nas regiões sul e sudeste do Pará, como resultado da luta mais ampla dos movimentos sociais do campo por Reforma Agrária. Nesse sentido, as demandas construídas no contexto da luta dos movimentos sociais, na região, por educação dos trabalhadores do campo, provocaram a Unifesspa-Campus de Marabá para formu-

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Estudos da Linguagem da Unifesspa - Campus de Marabá.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação do Campo da Unifesspa - Campus de Marabá/Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.

lar e materializar, com a participação dos movimentos sociais do campo, propostas de formação de educadores/as do campo.

Uma primeira experiência se traduz no Projeto de Formação de Educadores/as em nível de ensino fundamental, desenvolvido conjuntamente pelos então colegiados dos cursos de Letras e de Pedagogia, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), numa parceria entre UFPA/Incra/Pronea/MST/Fetagri<sup>3</sup>, no período de 1999 a 2000.

Em 2001, encerrada a etapa de formação em nível de ensino fundamental, o curso de Pedagogia deu prosseguimento ao processo de formação/escolarização, por meio dos projetos de formação em Nível Médio e de Alfabetização de Jovens e Adultos, destinados a assentamentos organizados pelo MST e Fetagri. Em 2003, deu-se início ao projeto de formação em Nível Médio Agrotécnico, assim como ao projeto de Alfabetização/Escolarização em Ensino Fundamental, ambos para moradores de Projetos de Assentamentos organizados pela Fetagri<sup>4</sup>. A partir de 2004, como mais uma estratégia de luta dos trabalhadores do campo, as demandas de formação endereçadas pelos movimentos sociais se ampliam para o ensino superior, iniciando, por intermédio da Faculdade de Ciências Agrárias, o curso de Ensino Superior em Agronomia, atendendo a uma demanda de assentamentos da Reforma Agrária. Em 2006, iniciam-se os projetos de formação em Letras e Pedagogia, para educadores de áreas de assentamentos da Reforma Agrária (MST e Fetagri, respectivamente).

As reflexões acumuladas pelo conjunto de professores da Unifesspa/Marabá que vem participando dessas iniciativas têm

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará/Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/Federação dos Trabalhadores na Agricultura.

<sup>4</sup> Projeto Pedagógico da LPEC/2009.

contribuído fortemente para o debate mais amplo sobre o projeto de Educação do Campo proposto pelos movimentos sociais do campo, resultando, em 2009, na criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), cuja proposta curricular integra as áreas de Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias e da Natureza, Matemática e Ciências da Computação.

É, portanto, dessas primeiras experiências de formação de educadores do campo que extraímos a reflexão mais ampla sobre a implicação da área de Linguagens na Licenciatura Plena em Educação do Campo, na tentativa de problematizar a dimensão formativa do professor que atua nessa área, bem como a articulação desse saber com a problemática mais geral que é a realidade dos povos do campo, com suas lutas, seus saberes, sua vida, justamente onde se verificam baixos impactos de letramento. Dessa perspectiva, nosso foco são as possíveis contribuições que a área de Linguagens traz ao processo de formação dos sujeitos que ingressam no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo.

A LPEC é um curso que tem em sua origem a preocupação com uma formação docente, cuja matriz curricular considera as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que, em seu delineamento curricular, potencializa os sujeitos em formação no sentido de construir sua autonomia político-pedagógica para criar e recriar novos conhecimentos que favoreçam a compreensão crítica do mundo, para além dos processos de escolarização.

No bojo dessa matriz é que situamos a formação em Linguagens, especificamente. Isso requer tratamento mais amido acerca da área, dos seus objetos e dos diferentes olhares que ela recebe, a partir de perspectiva que vislumbre o diálogo possível com as outras áreas do curso, enquanto campo de possibilidades de ampliação das experiências formativas, dos saberes diversos, sem perder de vista a complexidade que esse diálogo envolve.

## Uma questão de historicidade da área de Linguagens na Educação do Campo

Antes de qualquer mergulho na área, parece-nos importante e necessário ressaltar que a presença da área de Linguagens no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, assim como outras áreas de formação, resulta de um movimento mais amplo: “Por uma Educação do Campo”, que tem sua matriz de origem na tensa relação entre o campo, a política pública e a educação – tríade já problematizada por Caldart (2008, p. 70). As diretrizes que regem as licenciaturas de Educação do Campo são, portanto, expressão da luta dos trabalhadores do campo por um projeto de educação que tem no trabalho, na cultura, enfim, na existência humana produzida no campo a referência para uma proposta de educação.

Coerentes com uma proposta de educação referenciada no movimento histórico que lhe dá materialidade, o projeto de educação dos movimentos sociais do campo tem como estratégias e princípios catalisadores dos processos formativos a relação educação-trabalho; o deslocamento da especialidade de conhecimentos para o enfrentamento da realidade que convoca saberes de diferentes áreas do conhecimento; e a pesquisa movida pela pergunta permanente motivada pela realidade do campo.

Todos esses princípios atuam na consolidação de uma proposta de formação de Educação do Campo, em que diferentes áreas possam, na convergência de conhecimentos, fornecer elementos teórico-metodológicos para uma compreensão mais alargada da realidade em que os sujeitos devem intervir, em diferentes dimensões: política, produtiva, social, educacional, cultural etc.

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo se fundamenta nesses princípios, e a área de Linguagens, enquanto uma das áreas que compõem o currículo do curso, cujo foco é

em língua e literatura, objetiva formar professores para atuarem em processos educativos que tomem a linguagem como objeto de reflexão, numa perspectiva teórica, segundo a qual, linguagem e sujeitos são constitutivos, ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito produz linguagem, é também por ela constituído.

Dessa concepção de linguagem e de sujeito, exclui-se, por um lado, um sujeito já dado, fonte de sentidos e de compreensão absoluta; por outro, um sujeito que apenas ocupa lugares já previamente dados pela estrutura social, um sujeito *assujeitado*. Ao contrário dos dois extremos, a noção de constitutividade subjacente à área de Linguagens coloca o sujeito no espaço das contradições, da movência da ordem estabelecida, inclusive a ordem da língua. Assim, sujeito e linguagem se constituem efetivamente na luta pelo sentido e o sentido não é um dado cristalizado, mas relativamente estável, como já nos preveniu Bakhtin/Voloshinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1988). No item que se segue, nos deteremos a essa reflexão.

## Focando a lupa nos estudos da Linguagem: constituição de objetos da área

Sabemos que no cenário brasileiro o percurso de constituição de disciplinas que tomam a língua e a literatura como objetos de preocupação não se desvincula dos processos complexos de constituição de identidades do professor formado nesse campo do saber e nem de como esferas do poder passam a significar a língua em cada movimento da história, excluindo de seu espectro tantas outras.

Com isso, queremos dizer que a relação entre o professor de língua e literatura e a área de conhecimento que se dedica aos estudos desses dois campos do saber não se explica apenas por fatores internos à própria área, seus métodos, objetivos e objetos, em



si mesmos, mas, sobretudo, por fatores mais complexos de ordem histórica, política e ideológica (SOARES, 2000).

Possivelmente, a atuação das dimensões histórica, política e ideológica seja muito mais preponderante, na decisão das disciplinas (FOUCAULT, 1971), do que propriamente os fatores internos de configuração dos campos de conhecimento. Tratando-se da linguagem, basta atentarmos ao fato de que as exigências de natureza social, política e cultural, endereçadas à língua e às disciplinas que dela tratam, ao longo da história do Brasil, começando com a nossa história de colonização, sempre estiveram na base das mudanças dessa área (RAZZINI, 2000).

Essa relação de sentidos entre conhecimentos que corporificam as propostas curriculares no contexto de uma educação que representa os valores hegemônicos de uma classe e as condições sócio-históricas que as propiciam deve nos colocar numa posição de estranhamento sempre que se naturalizam os objetos de ensino ou os conteúdos circunscritos a uma área do saber. Portanto, o que tradicionalmente a escola elegeu como centralidade para ser ensinado no campo da linguagem – a partir de uma concepção abstrata de língua – precisa ser, permanentemente, problematizada, quando o que se propõe é uma formação que objetiva firmar os educadores do campo como sujeitos de política (ARROYO, 2012, p. 361).

Nesse sentido, por onde passa a relevância político-formativa da área de Linguagens? Ora, no mundo contemporâneo, em que as múltiplas linguagens se impõem sob o monopólio e alienação dos meios de comunicação veiculadores do pensamento hegemônico, uma proposta de formação, que tem em seus processos formativos a configuração da autonomia do professor do campo para compreender e intervir nas dinâmicas que dão especificidades à vida do campo, deve manter a preocupação permanente acerca das implicações da área de Linguagens para a formação.

No contexto da educação neoliberal, é comum ouvirmos que o educador deve estar preparado em lidar com as mais recentes tecnologias de leitura, com os diferentes suportes, diferentes configurações textuais, com a articulação de múltiplas linguagens. Essa defesa, supostamente neutra, muitas vezes impede o olhar crítico que leve os sujeitos em direção a linguagens e suportes mobilizados pelo aparato dos meios de comunicação representantes e veiculadores do pensamento hegemônico.

Sem dúvida, o direito de ler o mundo, que passa também pelo domínio das diferentes linguagens, é um direito que deve ser assegurado enquanto dimensão de uma luta mais ampla pela interpretação do mundo, uma vez que estamos condenados a interpretar e todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, ou seja, nascemos no universo simbólico da linguagem, nele movimentamos e é por seu intermédio que damos e tomamos conhecimento do nosso fazer no mundo.

No entanto, numa proposta de formação que vislumbra aos sujeitos o domínio das diferentes linguagens enquanto espaço de ação e transformação social, é preciso não perder de vista os modos acrílicos a partir dos quais desenvolve o ensino e a aprendizagem no campo da linguagem, quando se trata da apropriação das diferentes linguagens. É necessário incluir-se no processo de ensino e aprendizagem a leitura crítica dos diferentes suportes e linguagens, seus funcionamentos, deslocamentos e os efeitos de sentido produzidos nesse jogo e que colocam em pauta um estado de coisas. Um ensino centrado no puro domínio da língua legitimada – *aquele da elite de plantão* – por si só não garante a compreensão do mundo e a intervenção nele, garante apenas que a ordem esteja mantida.

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. (GNERRE, 1991, p. 9).

O direito de produzir e entender os sentidos veiculados no jogo da linguagem deve ser entendido como possibilidade de emancipação dos sujeitos no processo de significar criticamente o mundo e as relações que nele se travam. É, portanto, na tensão das relações sociais que a área de Linguagens se propõe como componente da LPEC. Assim sendo, a língua não se encerra no seu uso enquanto código pronto e acabado. Um estudo da língua para além de sua sistematicidade requer envolvimento com outras problemáticas que não estão nos seus elementos distintivos, mas nas relações entre os sujeitos de linguagem. As perspectivas teóricas que se dedicaram a essa virada dos estudos linguísticos passaram a enfrentar questões como: quem são os sujeitos envolvidos na troca de linguagem, quais as condições de produção, quais os embates ideológicos promovidos pela posição que ocupam os sujeitos da cena enunciativa etc.

### Situando a área de Linguagens na matriz curricular da LPEC

A área de Linguagens, pautada em princípios gerais da formação docente, anunciados anteriormente, articula-se a problemáticas gerais da realidade camponesa, delineadas em eixos, que, por sua vez, pressupõem o diálogo entre as diferentes áreas. Os eixos nos quais se fundamentam e promovem a articulação entre as ações dos cursos são cinco: Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Ciência; Educação do Campo; Saberes, Culturas e Identidades; Sistemas Familiares de Produção; e Campo, Territorialidade e Sustentabilidade.

As áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular da LPEC (Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias e da Natureza; Matemática e Ciências da Computação) se organizam a partir dos seguintes núcleos de

atividades: Núcleo de Formação; Núcleo Comum; Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares.

O Eixo I, *Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Ciência*, visa estabelecer relação entre a ciência, o Estado e o poder e tem como foco desenvolver reflexões a respeito de práticas socio-culturais emancipatórias, que garantam aos educandos a construção de suas identidades enquanto sujeitos do campo. Essas reflexões têm como ponto de partida discussões acerca da história de vida de cada educando, bem como discussões a respeito da organização da sociedade com ênfase na questão agrária. Neste eixo, a área de Linguagens assegura a reflexão a partir de duas disciplinas basilares, a saber, Epistemologia dos Estudos das Linguagens e Produção Textual.

Na primeira, o educando terá visão abrangente das grandes correntes da Linguística e das concepções de língua/linguagem subjacentes a cada uma dessas concepções. O educando também discutirá questões de políticas de língua, tendo em vista os falares minoritários e a ação e o poder do Estado com respeito ao ensino/aprendizagem da língua materna. Na segunda disciplina, Produção Textual, o discente se debruçará em questões de leitura, de escrita e de texto. A disciplina *Produção Textual* articula com o Eixo I uma série de discussões muito relevantes, entre as quais destacamos as seguintes: a discussão das condições sociais de acesso à leitura; a discussão dos gêneros discursivos; e as práticas de re-textualização e produção de diferentes gêneros discursivos em circulação na sociedade. Em todas essas discussões, levam-se em consideração as formas peculiares de como esses educandos se apropriaram da leitura e da escrita como práticas sociais em suas respectivas comunidades.

No Eixo II, *Educação do Campo*, a área de Linguagens oferta as disciplinas Prática de Letramento, Linguagem e Cultura e Literatura e Antropologia. Na disciplina Prática de Letramento, insere-se os educandos na reflexão a respeito de saberes, conceitos e

representações de leitura e escrita, na escola e fora dela, situando a realidade das escolas e das comunidades camponesas, estimulando reflexões acerca das diversas estratégias constituídas por sujeitos não escolarizados para a construção de saberes que permitam o uso social da língua escrita.

A disciplina Literatura e Antropologia tem por objetivo discutir dicotomicamente os conceitos de cultura e literatura, de mito e narrativa e aplicar esses conceitos à realidade sociocultural e histórica dos povos do campo, além de estimular e reconhecer formas de literatura do campo, vista como produção cultural desses sujeitos. Por sua vez, a disciplina Linguagem e Cultura está centrada em estudos relacionados à sociolinguística, abordando as relações entre língua, cultura e sociedade; as dimensões socioculturais do fenômeno linguístico e a diversidade linguística no contexto da cultura camponesa.

O Eixo III, intitulado *Saberes, Cultura e Identidade*, articula o diálogo entre saberes, identidades e culturas. A ideia central desse eixo é dar condições ao educando de refletir sobre e compreender o sistema de conhecimento e cognições típicas de uma dada cultura. É nessa perspectiva que a área de Linguagens, Literatura e Artes, por intermédio das disciplinas Linguagem e Cultura; Literatura, História e Sociedade; Linguística Românica; Descrição de Línguas; e Texto e Discurso, se insere neste eixo.

De modo geral, o Eixo III propõe-se a discutir questões como: os usos da linguagem em diferentes culturas, a língua como expressão da cultura, linguagem e visão de mundo (Linguagem e Cultura); a literatura e o poder, cultura, sociedade e oralidade (Literatura, História e Sociedade); a constituição dos dialetos e das línguas românicas, visando refletir com os educandos que as línguas consideradas hoje de prestígio, como o francês, o espanhol, o português, entre outras, já foram estigmatizadas no passado por razões de ordem político-social e econômica, à maneira como as línguas e os falares minoritários de hoje também sofrem

estigmas (Linguística Românica); os subsistemas linguísticos e suas implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna (Descrição de Línguas); e conceitos a respeito do texto, reflexões sobre o texto falado e escrito, bem como discutir questões acerca de discurso e ideologia (Texto e Discurso).

No último eixo, intitulado Sistemas Familiares de Produção, a área de Linguagens, Literatura e Arte contempla as seguintes disciplinas: Linguagem e Ensino; Línguas Indígenas Brasileiras; Estudos Culturais; Língua Materna; Literatura e Análise do Discurso; Literatura, Música e Teatro; e Literatura e Poema. Não obstante a peculiaridade de cada uma dessas disciplinas, todas estão sintonizadas com a problemática do eixo e, por isso, buscam, de maneira geral, proporcionar aos discentes reflexões quanto às especificidades das unidades familiares/comunitárias camponesas, caracterizadas pela indissociabilidade das esferas de produção e do consumo e pela indiferença dos que fazem a gestão e execução do trabalho e dos que se beneficiam dos resultados desse trabalho. As disciplinas da área de Linguagens, nesse eixo, convergem à reflexão para uma síntese problematizadora, compreendendo a linguagem como trabalho simbólico que os sujeitos produzem no contexto das suas relações.

### Situando a área de Linguagens no percurso metodológico da LPEC

Os princípios formativos, materializados na interdisciplinaridade, na pesquisa e na relação educação e trabalho, têm na alternância de Tempo-Espaço-Universidade e Tempo-Espaço-Comunidade, o exercício da pesquisa, do confronto/articulação teoria-prática. O conjunto de atividades curriculares que integra o curso e a metodologia adotados tem como princípio norteador fundamental a ideia de um fazer pedagógico que possibilite a relação constante e necessária

entre conhecimentos sistematizados e a experiência/saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Delineada a matriz curricular da LPEC, as atividades curriculares da área de Linguagens se articulam às orientações de cada eixo, exercitando, a partir da articulação promovida por cada problemática tematizada no eixo, a superação da tradição escolar de privilegiar o conteúdo em detrimento da problemática apontada pela realidade em que os sujeitos vivem. As experiências coletivas de pesquisar a realidade abrem a possibilidade de ensinar/aprender pela pergunta também coletiva, pergunta extraída do embate dos sujeitos com a sua vivência, com o trabalho, com questões concernentes às escolas do campo, à vida do campo. Esse movimento implica abrir mão de um currículo rígido e enformado em certezas, mas sempre submetido ao rigor das *reorientações* sinalizadas pelo percurso histórico e investigativo.

Nessa direção, a pesquisa enquanto dimensão constitutiva do processo formativo não responde apenas a estratégias de aquisição de certas habilidades, mas, sobretudo, a indagações sobre em que o curso pode contribuir para intervenções mais amplas na construção de um projeto de campo e de Educação do Campo. No processo de aprendizagem individual e coletiva, os sujeitos vão superando a posição de recebedores de informações acerca de conhecimentos produzidos e passam a ocupar a posição de protagonistas na construção de saberes. Nessa construção, emergem sentidos nem sempre coincidentes com os sentidos legitimados pela tradição científica e acadêmica, mas coincidentes com a complexidade que a formação enraizada na prática requer e produz.

## Os diálogos teóricos da área de Linguagens

Em se tratando dos fundamentos teóricos nos quais se fundamenta o trabalho com a linguagem, o curso se orienta por

uma concepção de linguagem sócio-histórica, portanto, procura conduzir uma reflexão a respeito da linguagem enquanto trabalho que se dá entre sujeitos historicamente situados. Os estudos de Bakhtin e seu Círculo (1988) fornecem as bases para compreensão da língua que carrega em si o traço da luta de classe, de tal maneira que nenhuma palavra se organiza enquanto tal sem antes passar pelo crivo da disputa ideológica. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua não pode se dissociar das condições materiais de existência dos sujeitos que a falam. Nenhuma variedade linguística possui em si mesma valor social imanente. Cada variedade representa, portanto, em termos de valor social, o que representam seus falantes, na sociedade.

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas, como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. (BOURDIEU, 1983, p. 42).

A aproximação do curso a esses referenciais que orientam a área exige a relação entre linguagem e a situação de produção, a vinculação entre os sistemas de referência dos sujeitos, suas vinculações e suas rejeições a sistemas de referência com os quais compreendem o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010). A alternância dos tempos-espacos pedagógicos dos sujeitos em formação na LPEC oferece ricas possibilidades de aproximação deste referencial de base ao processo formativo dos educandos que optam pela formação específica na área de Linguagens.

Focalizar a linguagem a partir de processos interativos e, com este olhar, pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Consequentemente, trata-se de destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorreto e outras dicotomias que vão além do linguístico, mas que nele significam. (GERALDI, 2010, p. 35).

Os temas da variação e mudança linguística, da leitura, da escrita, da política de línguas minoritárias, entre outros, têm se voltado aos espaços de interlocução em diferentes esferas de produção da vida no campo para deles extrair condições de produção e de compreensão da linguagem.

No conjunto das atividades curriculares, prevalece a reflexão acerca do acesso dos sujeitos do campo ao mundo da leitura e da escrita, na perspectiva aberta por Paulo Freire, segundo a qual, a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, um ato político.

O movimento de compreensão da língua como realidade multifacetada e do valor atribuído à escrita na sociedade contemporânea não escapa à preocupação do curso, tendo sempre no horizonte da formação a pergunta por sentidos que educadores e educadoras do campo constroem sobre as práticas de leitura/escrita circunscritas às atividades próprias à vida do campo.

Pressupõe-se que as esferas de atividades em que se produz a escrita no campo estão vinculadas às especificidades das práticas sociais daquela realidade, assim como as da vida urbana respondem à vida dos sujeitos que lá produzem sua existência. Por isso mesmo, subjaz à proposta de formação a compreensão de que a escola do campo deve tomar a existência lá produzida como

referência para ampliação de práticas sociais de leitura/escrita dos sujeitos, não se detendo apenas a práticas legitimadas pela “cidade das letras” (RAMA, 1984).

É preciso perguntar, nesse movimento, por práticas de leitura e escrita demandadas pela história, pela cultura do campo, práticas muitas vezes invisíveis na estrutura escolar vigente, que, não raramente, descarta a cultura dos sujeitos como o mundo que criamos para aprender a viver (BRANDÃO, 2004).

A escola tradicional tem pouco problematizado essa questão, e o ensino de uma língua, admitida como a língua legítima, tem sido feito sem problematizar os condicionantes que elevam uma língua à condição de língua ideal e como a única correta. Em nome de uma única variedade linguística considerada legítima, a escola reforça e reproduz as exclusões de uma sociedade de classe, produzindo na língua não apenas diferenças, mas, sobretudo, deficiências, pois o não domínio da variedade linguística de maior prestígio tem elevado os sujeitos à condição de ‘carentes’, ‘deficientes’ culturais. Ora, numa sociedade como a brasileira “que exclui, expolia, divide e individualiza as pessoas, distribui a miséria entre a maioria e concentra riquezas nas mãos de poucos, com a língua não poderia ser diferente” (SOARES, 2004).

Na verdade, a distribuição desigual de acesso aos bens simbólicos, dentre eles a língua, já denuncia as causas mais profundas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência a que estão submetidos aqueles que historicamente tiveram negados esses bens culturais.

Por isso mesmo, a luta pela formação dos sujeitos do campo, no que concerne ao acesso ao mundo das diferentes linguagens, inclui o rompimento de uma interpretação linear de que numa sociedade de classe o acesso às letras significa, por tabela, a garantia do direito à cidadania, numa relação de causa e efeito. As relações entre cidadania e acesso à leitura/escrita existem e elas não podem ser negadas, nessa sociedade das letras; no



entanto, essa relação deve ser tomada e entendida no conjunto mais amplo dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania por uma parcela da sociedade que detém a concentração deste saber. O que a sociedade grafocêntrica tende a levar a crer é que o acesso à leitura e escrita em si é capaz de conduzir os sujeitos à conquista da cidadania. Numa sociedade em que a leitura/escrita está profundamente incorporada à vida econômica, política, cultural, social, funcionando como recurso de poder, o acesso das camadas populares à leitura/escrita se impõe como forma de transformação de suas condições de marginalidade, devendo compreender o lugar que ocupa sua realização linguística nessas relações e as razões pelas quais é estigmatizada socialmente (SOARES, 2004). Compreendendo a ação de ler e escrever no quadro dessa ideologia, é preciso compreender também que o acesso pleno às linguagens significa muito mais do que o domínio técnico do código (RIBEIRO; VILAS BÔAS, no prelo).

Rama (1984) nos fala que a sociedade urbanocêntrica, enquanto detentora dos saberes do mundo letrado, sempre se valeu desse domínio para compor o anel em volta do poder, manejando com destreza as linguagens do mundo letrado, controlando sentidos sobre a realidade, hierarquizando leituras sobre o mundo, engendrando uma lógica própria às leis de sua gramática, a fim de manter afastados desses domínios aqueles não pertencentes às “cidades das letras”.

No contraponto a essa lógica, os movimentos sociais têm historicamente reivindicado o direito à leitura, sem desvincular esse direito dos condicionantes ideológicos, políticos, econômicos e sociais, incorporando à luta pelo direito de ler, o direito de ler o mundo criticamente. Nesse sentido, a luta pelo direito à variedade linguística de prestígio não corresponde ao desejo de adaptação às exigências de uma classe social que oprime, exclui e discrimina, mas significa dominar a variedade socialmente

prestigiada enquanto espaço de participação política e estratégia de transformação social, para além de um uso instrumental da língua a serviço da produtividade.

É este o sentido que Paulo Freire (2001) dá à leitura enquanto ação política e não apenas técnica, de modo que palavra e mundo se implicam por um gesto de *recriação*, ou seja, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, esta, uma vez preche de sentidos do mundo experiencial, é capaz de nos fornecer as bases para *reinterpretar* o mundo a partir do nosso lugar de existência<sup>5</sup>.

Essas são, portanto, implicações teóricas, práticas e políticas que orientam as experiências de formação de educadores em Linguagens, sempre na perspectiva de que os sujeitos em formação, uma vez participantes do mundo de diferentes linguagens, não apenas adquiram habilidades de manuseio dessas linguagens, mas que, sobretudo, a partir delas, sejam capazes de ajudar a construir processos amplos de formação que intervenham criticamente na disputa pela palavra e por novos gestos de interpretação do mundo.

### Para não concluir...

A luta dos sujeitos do campo por um projeto de desenvolvimento passa pelo viés educativo, justamente porque os processos educativos, concebidos na sua relação inextrincável com o trabalho, extraem deste as bases que lhes dão significado e significam, ao mesmo tempo, os sujeitos. Por isso mesmo, educação e trabalho são duas dimensões da vida intimamente ligadas e estão no côm-

<sup>5</sup> Nesse sentido, é que nos fala Freire (2001) acerca do esforço em explicitar o seu processo de significação do mundo pela leitura, fazendo uma “arqueologia” de suas experiências com a leitura, deixando entrever que esta, enquanto prática significativa, é um ato engendrado na vida do sujeito que a produz.

puto das lutas dos sujeitos que produzem sua existência no campo e constroem, no interior de suas lutas, um projeto de desenvolvimento do campo, por conseguinte, um projeto de educação.

Os processos de formação dos sujeitos do campo devem, portanto, ser problematizados, encarando a complexidade deste duplo movimento: ao mesmo tempo em que se busca garantir aos sujeitos do campo seu direito de acesso a formas de conhecimento, pela via das políticas públicas, deve-se manter no horizonte dessa perspectiva o reconhecimento de que os sujeitos do campo têm alimentado essa política de educação, apontando princípios de Educação do Campo, *resignificando* processos educativos, superando uma lógica educativa que se sobrepõe à dinâmica sócio-histórica dos sujeitos. Significa dizer que os movimentos sociais têm construído na luta por direitos um modo de fazer educativo como parte das dimensões econômicas, políticas, culturais (CALDART, 2004). Se os processos educativos não forem pensados no contexto dessas dimensões, a formação enfrenta o sério risco de responder apenas às exigências técnicas comprometidas com a racionalidade instrumental tão ao gosto do modelo neoliberal de educação. Numa outra perspectiva, a dimensão educativa não se restringe à lógica da escola nos moldes em que tradicionalmente tem sido pensada, mas amplia o escopo da atuação educativa para a vida dos sujeitos e tudo que dela emerge.

## Referências

- ARROYO, M. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART *et alli* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BAKHTIN, M./Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1998.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo, políticas públicas, educação*. Brasília: Incra, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2008.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João, 2010.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RANZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese de Doutorado. Campinas/SP/IEL, 2000.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2004.

VILLAS BÔAS, R. L. *O processo em construção da área de Linguagens na Educação do Campo*. No prelo.

**Parte IV**

**Alternância pedagógica: Pesquisa e  
Tempo Comunidade**

## Tempo Comunidade: os movimentos da investigação no itinerário da produção de conhecimento em Educação Matemática

Kátia Liége Nunes Gonçalves<sup>1</sup>

### Principiando o diálogo: A constituição de novo/outro espaço investigativo

Em acordo com a epígrafe acima é que me coloco em uma dimensão dialógica, indo para além de um simples ir-e-vir de mensagens, direciono-me a um movimento pelo qual “possa emergir um tipo especial de processo e de comunicação em que os participantes se encontram e sofrem mudanças” (SKOVSMOSE; ALRØ, 2006, p. 120). Por isso, tenho a compreensão de quão novo é esse espaço investigativo que adentro. Nesses termos, compartilho com os ditos de D’Ambrosio (2006, p. 24), quando ele expressa que “o processo de gerar conhecimento como ação é enriquecido pelo intercâmbio com outro, imersos no mesmo processo, por meio do que chamamos de *comunicação*”.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação Matemática, graduanda em Licenciatura em Matemática, professora de Etnomatemática da Unifesspa-Campus de Marabá e formadora do Pró-Letramento em Matemática, parceria da UFPA/SEB/MEC.

Perseguir uma proposta em que a pesquisa atravessa a Licenciatura Plena da Educação do Campo (LPEC) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa-Campus de Marabá) é de extrema responsabilidade, especialmente quando o direcionamento é formar educadores para atuação específica em populações que trabalham e vivem no/do campo, assim como assumir a docência numa perspectiva multidisciplinar, que ancora na inter e transdisciplinaridade, e na indissociabilidade teoria-prática dos conhecimentos pertinentes ao curso, numa perspectiva problematizadora, pois

Quanto mais se problematizar os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto responder aos desafios. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com o outro, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40).

Dessa maneira, entendo quão importante é a pesquisa – e seus movimentos inter/transdisciplinares – nesse contexto, não como fim, mas como itinerário que permite delinear os meios pelos quais os discentes – numa interlocução com os docentes do curso – precisarão traçar para futuras atuações como docente em ambientes educacionais no campo, sejam formais e/ou informais. Toma-se como ponto de partida o resgate e o estudo dos subsídios que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do/no campo.

A pesquisa, nesse contexto, compreendida como princípio educativo, nos permite perscrutar por diversos caminhos do saber, mas aqui me deterei apenas em apresentar os movimentos da investigação no itinerário da Educação Matemática no

Tempo Localidade/Comunidade, que é o tempo das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica acerca do cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam.

Compreendo que esse percurso nos levará a espaços outros/novos que permitirão dialogar com os saberes do conhecimento científico e da experiência<sup>2</sup>. É também nesse momento que acontece a produção de dados acerca da vivência de experiências socioeducativas na escola e na comunidade investigada, de modo que permitam reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos que no campo se desenvolvem, para, assim, compor o *corpus* da pesquisa.

Nesses termos, compreendo o Tempo Comunidade *como processo de produção de conhecimentos por possibilitar a articulação, de maneira coesa, o processo de ensino e aprendizagem, tendo a pesquisa como meio em que se direciona e remete-se à extensão*. Assim sendo, catalisadora do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que as integrações entre ensino e pesquisa requerem o diálogo necessário e permanente com os saberes que os sujeitos elaboram para além dos muros da Universidade.

Diante do explicitado, inclinei-me a investigar, a partir de orientações do Tempo Comunidade, *em que termos a pesquisa requerida como processo metodológico da LPEC contribui para a interlocução Universidade e Comunidade do campo em contexto de Educação Matemática*.

<sup>2</sup> “São finitos, particulares, subjetivos, relativos e pessoais, portanto, não sendo possível separá-los dos indivíduos que os ‘encarnam’” (LARROSA, 2006).



## Paisagem em que o discurso reverbera: (re)traçando o processo metodológico

*Por mais que o discurso seja, aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar*  
Foucault, 2001.

Em determinadas situações, queremos que nossos discursos sejam evidenciados, que tragam a ‘nossa história’, mas não devemos nos esquecer de que eles estão carregados de poder, do eu. E é pensando nisso que me empenho em aprender a aprender nesse traçado metodológico, em que, para Heidegger (1987, p. 76), “aprender é um modo de aprender e do apropriar-se”.

Nesse processo de aprender a aprender, em meio à formação inicial e a partir de orientações do Tempo Comunidade/Localidade do curso de LPEC, cabe refletir: qual a representação do conhecimento matemático para a comunidade pesquisada? Que conhecimentos matemáticos as comunidades investigadas apresentam em momento de pesquisa? E quais consideram relevantes para a atuação em contexto comunitário? Em que termos os discentes/docentes<sup>3</sup> do campo que ensinam Matemática para

<sup>3</sup> Alunos da LPEC, sob minha orientação no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, assim os consideram, pois são investigadores discentes com olhar docente, já que estão em formação inicial.

o ensino fundamental e médio manifestam instituir em espaços educativos e em suas práticas discursivas o saber matemático em termos conceituais, considerados básicos ou fundamentais para a aprendizagem?

Pensando em formadores (nós, docentes) de futuros formadores (discentes), cabe indagar: como o espaço de investigação Tempo Comunidade alinhado à orientação em ocasião do Tempo Universidade e após esse período contribui para a interlocução Universidade e comunidade do campo em contexto de Educação Matemática? E de que maneira essa metodologia auxilia os futuros docentes, bem como os formadores desse curso, a (re)significarem suas práticas docentes, vislumbrando formação docente conectada ao ambiente campesino e suas especificidades?

Portanto, assumo essas indagações como objeto desta pesquisa, debruçando o meu olhar investigativo sobre as problematizações a partir das quais os discentes/docentes veem e imprimem nos seus discursos/análises, em que (se) decifram, interpretam(-se) e narram(-se) as comunidades que investigam, em conjunto com as discussões realizadas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade/Localidade.

Nesse contexto de formação, entendo, assim como Fiorentini e Lorenzato (2006), que o educador(a) matemático(a) deve conceber a Matemática como um meio: ele(a) educa por intermédio da Matemática, visando à formação do cidadão crítico e, devido a isso, questiona qual a Matemática e qual o ensino são adequados e relevantes para essa formação. Corroborando com essa compreensão, assim como Kahlmayer-Mertens (2008, p. 37), entendo a “Matemática não como a ciência calculadora, que efetua e extrai resultados mensuráveis a partir de operações lógicas entre entidades numéricas, mas como Heidegger nos descreve”:

O ‘matemático’, segundo a origem etimológica, resulta do grego *ta mathemata*, o que se pode aprender e, ao mesmo tempo, em consequência, o que se pode ensinar. *Man-*

*thanoein* significa aprender. *Mathesis* significa lição e, na verdade, num duplo sentido: lição no sentido de ‘ir a uma lição e aprender’ e lição como ‘aquilo que é ensinado’. Ensinar e aprender são aqui tomados num sentido *lato* e, ao mesmo tempo, essencial, não no sentido restrito tardio, utilizado na escola e pelos doutos. (HEIDEGGER *apud* KAHLMAYER-MERTENS, 2008, p. 37).

Apresento essa concepção por meio de atitude/postura docente em momentos de orientação (Tempo Universidade e Tempo Comunidade/Localidade) com os alunos os quais discuto/ensino os conhecimentos matemáticos e os que oriento – e que aqui alguns serão meus sujeitos e copartícipe da pesquisa. Nesse sentido, vale elucidar que o ensinar corresponde ao aprender, em que o “ensinar é dar, um oferecer; no ensinar não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele tomar aquilo que já tem” (HEIDEGGER, 1987, p. 76).

Esse espaço é relevante por ser propício para compreender as relações de sentido e significados presentes nos processos de (re)significação dos docentes em relação ao conhecimento de si e de suas práticas para ensinar e da dimensão etnomatemática, em que essa “está atenta para as conexões da Educação Matemática com o mundo social mais amplo no qual ela se insere” (KNIJNİK, 2002, p. 4).

Na linha desse pensamento, Vergani (2009, p. 219) ressalta que “no domínio da Educação Matemática, a Etnomatemática inaugura uma perspectiva que assume o novo paradigma holístico, cujo horizonte transcende as múltiplas cegueiras das práticas massificadas, standardizadas e parcializadas”. Esses dizeres clarificam que a pesquisa em Educação Matemática privilegia ‘o ser’ ao objeto matemático (o compreendido como mensurável).

Sendo assim, assumo a *narrativa* como termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, além disso, como designativa dos padrões de in-

vestigação que vão ser utilizados para estudo da experiência. Corroboro com a visão de que, de alguma maneira, quando narramos fatos, feitos, fenômenos, experiências, sentimentos, descobertas, compreensões, interpretações, proposições, narramos vida (ARAGÃO, 1993).

Daí porque adoto a narrativa como modalidade e atitude de investigação/discussão, bem como modo de expressão. Considerando que tal procedimento permite “compreender os processos de transformação presentes nas trajetórias dos sujeitos, procurando captar os movimentos que delineiam liames e nós na constituição desse sujeito” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 264).

É nessa perspectiva que me insiro na narrativa como forma de dar visibilidade às histórias e aos discursos que reverberam na zona rural e ecoam nos espaços educativos, justamente por entender, como Connelly e Clandinin (1995, p. 11), que “nós – os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis”.

Vislumbro nessa pesquisa possibilidades de análises que permitam ‘olhar’ e ‘ver’ o narrado. Captar para revelar, a partir das narrativas dos sujeitos, o conjunto de relações de sentido, de tramas ligadas à transformação de cada sujeito na transformação de si, de suas práticas e dos processos de formação em que as contribuições da Matemática e da Etnomatemática me ajudarão a compreender a diversidade das matemáticas praticadas em comunidades camponesas e em especial pelos professores e alunos do/no campo em contexto escolar, bem como as tensões das práticas urbanas impostas à zona rural.

Em busca de capturar essas apreensões, defino em conjunto com os meus orientandos os procedimentos para coletar as vozes dos sujeitos (discentes/docentes da LPEC e moradores da comunidade investigada) que constituem esta pesquisa, sob múltiplas formas de instrumentos para produção dos dados,

entre as quais, as discussões do acompanhamento/orientação dos discentes/docentes investigados, o uso dos nossos diários de bordo, de questionários, bem como dos discursos advindos das entrevistas semiestruturadas e áudio-gravadas realizadas pelos discentes/docentes.

É olhando de outro lugar e de outra posição que focarei, especificamente, o palco de atuação dos discentes/orientandos em seus *lócus* de investigação e na discussão pós-produção de dados. Vislumbrando acenar as preocupações da Etnomatemática, ao “analisar as culturas populares sob uma perspectiva de uma (relativa) autonomia, (...) sem esquecer que, quando comparadas sociologicamente com as culturas hegemônicas, elas se mostrem desigualmente diferentes” (KNIJNIK, 2004, p. 23).

Essa preocupação se evidencia e se direciona para a esfera educacional em decorrência do desenvolvimento de projetos pedagógicos que atendem as populações camponesas em seu direito à educação escolar, mas se verifica que há confronto entre as instituições educativas e educadores com as tensões provenientes do estranhamento mútuo entre as práticas do campo e as práticas escolares urbanas. A sala de aula em que os conhecimentos matemáticos são quase que completamente desvinculados do contexto vivido pelos camponeses não é exceção nesse ambiente.

Apoiada a esse dito, D’Ambrósio (2000) associa seu pressuposto epistemológico à historiografia, que parte da realidade natural e valida toda aquisição histórica por meio de enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, propondo ação pedagógica efetiva, considerando valores humanos e repensando os objetivos da educação como uma de suas preocupações centrais. Compartilhando com esses pressupostos é que tecemos os movimentos investigativos do Tempo Comunidade da LPEC.

## A memória, o cenário e a paisagem: “escutar com os olhos e ver com a voz”<sup>4</sup>

*Há uma paisagem a cada cor, a cada momento, a cada lembrança. O vermelho pode lembrar o cenário de uma ação policial ou do cafezal antes da colheita. Pode lembrar o terror ou satisfação. O olhar inclui a memória, o cenário e a paisagem, mas captar a totalidade concreta inclui a percepção de que há um visível e um invisível, expresso pela rede de fenômenos do real captado pela teia de relações do sujeito da paisagem.*  
Souza, 2009.

Entendo, ao observar a citação acima, que são esses elementos que compõem nossa subjetividade e as subjetividades de nossos sujeitos é que nos dão a forma de ver, ser e estar no mundo, portanto, não deixam de intervir na relação que estabelecemos com o outro, no mundo. Então: como ler qualquer coisa – as palavras, o mundo, os outros – sem deixar interferir nossa cultura, nossa história de vida, nossos valores, nossa vontade de verdade?

Portanto, foi nesse espaço de reflexão e interlocução que localizei um terreno sobremaneira fértil nos termos expressos por Arroyo, nos quais percebe-se que

cada vez mais conhecemos que nos processos educativos entram em relação sujeitos humanos, educadores(as) e educandos(as), que sendo humanos carregam culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos,

<sup>4</sup> Com essa expressão, Vergani (2009, p. 219-220) enuncia que “a Etnomatemática nasceu decidida a escutar/pensar com a amplidão dos olhos e a falar/operar com a clarividência de uma nova visão”.

imaginários para os cursos de formação e para os processos de ensinar-educar-aprender. (ARROYO, 2008, p. 2).

Ao recontar um episódio, um fato, o sujeito reconstrói, elabora-o, dá novos significados às memórias e, nesse percurso, percebe nuances do problema evidenciado, que anteriormente não era percebido e/ou tinha pouca representatividade. Dessa maneira, o *dito* é reelaborado pelo sujeito, emergindo, portanto, a ‘verdade’ que estava “encarcerada”, o *interdito*. Em sintonia com essa compreensão, Cunha ressalta que:

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. (CUNHA, 1997, p. 2-3).

Ao me apropriar da narrativa que “tem a capacidade de reproduzir experiência de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43), trarei diálogos dos sujeitos da pesquisa e até mesmo de interlocuções minhas com eles e com os teóricos que embasam esta pesquisa. Portanto, acredito ser necessário acionar Ole Skovesmose (2004) para destacar uma das minhas preocupações, o contexto da Educação Matemática Crítica, apresentando que os atributos da comunicação influenciam as qualidades da aprendizagem de Matemática (SKOVESMOSE; ALRØ, 2006).

Nesse interstício, Heidegger diz:

É bom lembrar que no caminho do saber o docente tem mais a aprender do que os alunos a saberem, fazerem aprender. Em contexto dialógico, no processo de ensino

e aprendizagem o docente deve ser dócil, brando, mesmo tendo essa prática como risco, dificuldade inerente ao cuidar por ensinar/aprender. (*apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Na esteira dessa discussão, quanto ao Tempo Comunidade e ao processo de ensino e aprendizagem via pesquisa, tomo como norte o que está dito no Projeto Pedagógico da LPEC:

o Tempo Localidade é o tempo da *pesquisa socioeducacional*, em que, mais que um mero exercício de coleta de dados, buscar-se-á, a partir da análise dos aspectos que condicionam a vida dos sujeitos do campo, fomentar o estudo e reflexão sobre as possibilidades da ação pedagógica [individual e coletiva, educadores e escola] no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos que ajudem no empoderamento político-cultural e sustentabilidade das comunidades camponesas. (UFPA, 2008, p. 19).

Redireciono-me às vozes dos sujeitos – com vistas à produção de conhecimento – que capturei nos momentos de orientação, na eminência de articular a pesquisa às discussões realizadas na Universidade, tendo como elementos importantes da Pesquisa Socioeducacional a investigação e análise do cotidiano pedagógico, das compreensões e práticas dos sujeitos educativos e do currículo das escolas rurais – a que esse processo de formação se destina.

A meu ver, de modo geral, o olhar etnomatemático torna-me mais sensível ao ver os percalços criados pela dita ‘supremacia’ da Matemática, evidenciada por muitos como sendo um conhecimento alcançado por poucos; apenas os dotados de maior inteligência são capazes de aprender – em sua maioria homens. É assim que a Matemática, “o saber monopolizado da tirania oriental”, é vista por grande parcela da sociedade (FOUCAULT, 2001, p. 38). Não quero aqui ‘incriminar’ os conhecimentos matemáticos, mas sim acenar para o fato de que o nosso pensamento lógico mate-



mático<sup>5</sup> nos auxilia a pensar de maneira crítica-reflexiva, não a pensar em termos numéricos; e isso não é privilégio de poucos.

Esse movimento crítico-reflexivo estruturante é perceptível no manifestar da discente Diana<sup>6</sup>, ao fazer a seguinte afirmação quanto ao investigado:

Fazer a pesquisa socioeducacional nesta localidade é de suma importância para mim, pois, a mesma retrata momentos significativos e decisivos à minha formação profissional, familiar, religiosa e pessoal, assim, estou fortemente arraigada à sociedade local [2011].

Olhando e ouvindo esse discurso, é perceptível que se evidencia e firma-se um compromisso da discente com a sua comunidade, devido à vivência outrora e perspectivas futuras que ela almeja, não apenas para si, mas para outros, nos diversos lugares em que ela se insere, seja profissional, familiar, religioso e pessoal. Esse “escutar/pensar com a amplidão dos olhos e falar/operar com a clarividência de uma nova visão” (VERGANI, 2009, p. 220) poderá levá-la a se movimentar em prol não somente dos conhecimentos específicos de sua área – a Matemática –, mas a tornará mais sensível ao outro. Vejo-me imbricada a esse processo de releituras dos lugares em que a docência atravessa.

Ao se direcionar à pesquisa socioeducacional do III Tempo Comunidade, cujo tema “Extratativismo da madeira na comunidade rural de Cajazeiras – Itupiranga/Pará: saberes, cultura e identidades”, a aluna vislumbrava a ‘presença’ da Matemática em termos numéricos. No percurso, apontou de imediato obstáculo enfrentado pela comunidade – “a crise econômica no setor madeireiro, devido às fortes

<sup>5</sup> Para saber mais a respeito das estruturas matemáticas e lógicas, ver JEAN, P. O estruturalismo. Trad. Moacir Renato de Amorim. São Paulo: DIFEL, 1979.

<sup>6</sup> Aluna/orientanda do Curso LPEC – Habilitação em Matemática, da turma de 2010.

pressões do Ibama, muitas madeiras que vinham trabalhando de forma ilegal foram devidamente fechadas, por consequência, deixando muitos pais de famílias desempregados” (Diana, 2011) – e acredito que aí ela viu a possibilidade da Matemática emergir.

Diante do achado e em momento de orientação, lancei as indagações para que a aluna e todos que estavam na sala pudessem refletir acerca do direcionamento da investigação e das novas aprendizagens. Para tanto, seguem as indagações: a Matemática está inserida de que forma nesse contexto? Como educadores matemáticos, o que podemos fazer para minimizar tal problema? De que maneira intervir para agregar conhecimentos que possibilitem reflexões dos sujeitos que sofrem a ação?

Começamos a dialogar, pois intencionávamos refletir acerca do fato – “crise econômica no setor madeireiro”. Diante dessas indagações/preocupações e pensando em transformação, ‘desloquei’-me juntamente com a Diana para lugares/conhecimentos sobre a problemática e tensões do campo, sem, no entanto, mencionar o teor matemático esperado – os números, cálculos – que a aluna estava à procura.

Tomando esses questionamentos e relatos outros suscitados no diálogo, pude, enquanto docente/pesquisadora/orientadora, refletir na/sobre a ação e daí perceber que “na sua essência, o diálogo com todos os atributos que lhe são peculiares poderá habilitar alunos/alunos e alunos/professores a (re)significar o conhecimento, conhecer outras experiências, testar novas ideias, conhecer o que se sabe e o que mais se precisa aprender (GONÇALVES, 2008, p. 6). E é nesse entremeio que devemos instaurar ao que a Matemática se propõe – ajudar a resolver problemas da vida real. Para tal, carece compreender que o movimento triplo sugerido por Schön (1995) – conhecimento *na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão na ação* – ganha pertinência no desenvolvimento pessoal dos docentes, remetendo-se à materialização do solo profissional numa atmosfera de (auto)formação participada.



Trilhando esse dito, percebo que o momento de orientação do Tempo Comunidade se configura com um solo fértil de aprendizagens, pois possibilita essas ações direcionando a aprendizagem significativa<sup>7</sup>, em que a produção do conhecimento perpassa não apenas os conteúdos disciplinarizados, mas sobretudo o que foi experienciado/vivido. Nesses termos, é salutar imprimir que esses saberes da experiência são indispensáveis à prática educativa-crítica, a qual essa metodologia se apoia.

Acredito que essa trajetória profícua permite que “o formando, desde o princípio em sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou sua construção”, ou seja, esse movimento nos leva a perceber que, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Cabe aqui alertar ou alertarmos! Enquanto docente e/ou discente, devemos compreender nossa formação – docente ou para a docência – como inconclusa, seja em relação aos conhecimentos de natureza dos conteúdos específicos de cada área, quanto aos conhecimentos pedagógicos especializados. Por isso, é relevante investir na formação docente, seja inicial e continuada, tendo a comunicação interativa<sup>8</sup> como componente para as ocorrências dos diálogos no Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Penso que esse caminho convida os educandos e educadores da LPEC a “ser-com-o-mundo” a “ser-com-os-outros”, “em que ser com” é caráter

<sup>7</sup>A partir da perspectiva de Coll (1988), a ideia do aprendizado significativo assenta-se em pensar que tanto o aprendiz como o educador estão comprometidos na construção de significados (COLL *apud* CUBERES; DUHALDE, 1998, p. 108).

<sup>8</sup> Comunicação que necessariamente precise de interlocutores ativos, usando ou não a comunicação oral e/ou escrita, desde que os sujeitos da interação se façam presentes (GONÇALVES, 2008).

constitutivo do próprio “homem-no-mundo”, pois o mundo é sempre algo que partilhamos com outrem (HEIDEGGER, 1993).

Nesse cenário, o docente que se pretende, perscruta sua memória para encontrar os achados adormecidos enquanto graduando e se permite “ser-com-os-alunos”, ou seja, fica em estado de solicitude, de cuidado, e não em alerta para verificar as “verdades científicas”, mas sim procurar meios para auxiliar os discentes em sua caminhada acadêmica de futuros docentes aliando/aproximando as teorias às vivenciais em tempos de pesquisa em seu *locus* investigativo, em vias de inserção em espaço escolar.

São esses passos que procuro seguir, “ser-com-os-alunos”, em tempos de orientação. O “ser com” me permite lembrar/refletir o meu “ser aluna” e “ser docente”. Isso advém do ler/ouvir as transcrições de minha orientanda sobre o extrativismo/a vida em sua comunidade – Vila Cajazeiras. Nesse trajeto, vejo-me ao vê-la tentando achar os espaços marcados pela Matemática que ela queria apresentar – apenas a aparição dos dados numéricos e não a discussão para além da Matemática em que a sua comunidade acenava/acena à degradação do meio ambiente a passos largos. Então, o que fazer? Olhar e não ver o esforço da aluna ao apresentar os “números”? Ou retomar novas/outras discussões em que a Etnomatemática me auxiliaria a traduzir tal relato?

Na direção da discussão que ora ensejo, vale dedicar atenção ao depoimento narrado por Diana acerca dos achados de suas entrevistas com funcionários de madeireiros:

Os valores estimados por árvore variam entre a qualidade e a distância. Um exemplo disso é a melancieira chamada madeira branca, ou como dizem os madeireiros, madeira fraca de baixa classe, o valor está entre cem reais e cento e vinte reais por árvore. Porém, a madeira nobre é mais cara, está estimada em duzentos e cinquenta reais por árvore. (Diana, 2011).

Com relação à distância, a madeira é valorizada da seguinte forma, se é perto da serraria ela vale até duzentos reais, mas, se for longe esse valor cai pra cinquenta reais por árvore. Acontece que, para a derrubada da madeira, no caso de quem não tem um trator, é preciso alugar. Pois, ele faz a média de quatro cargas de madeira por dia. (Diana, 2011).

O processo de compra da madeira é somente através do projeto de manejo, o valor da árvore varia de cinquenta a oitenta reais. Ela é transportada por motorista da própria serraria. O rendimento por produção é de 5.000 m<sup>3</sup>, anualmente. Essa madeira não é exportada, o seu destino é apenas a diversos estados brasileiros. (Diana, 2010)<sup>9</sup>.

Quando discuti com a Diana a respeito desses depoimentos, ela enfatizou sobre os dados numéricos e os dados da Matemática e suposições de conhecimentos culturais, etnomatemáticos. Então, questionei-me: será que eu conduzi a tal pensamento? Como retomar? Como discutir sem direcionar ao foco visto por mim? Será que não fica perceptível que todo esse dano ambiental e econômico desenfreado pode provocar na Vila Cajazeira e no seu entorno problemas irreparáveis, mesmo as madeiras tendo licença ambiental para o funcionamento? Em quais aspectos ela enxergou a Etnomatemática? Entendo que esse refletir (re)constrói a minha nova/outra trajetória para o ensino em contexto de Educação Matemática, sentindo-me mais apoiada pelas idas e vindas dos Tempos Universidade e Comunidade em que os diálogos são travados.

Falar sobre reflexão em um cenário matemático é grifar a Educação Matemática Crítica, em que “as relações dialógicas devem prevalecer para que desenvolvamos uma atitude democrática”, buscando “caminhos que desviem da norma predominante de domesticação”

<sup>9</sup> Entrevista realizada pela Diana com Samira (funcionária de madeireira), em 2010.

dos aprendentes e ensinantes dos conhecimentos matemáticos (SKOVSMOSE, 2004, p. 10).

Há de se perguntar: será que enveredar por reflexões a partir de “vozes” que trazem fatos como esses permitem vislumbrar mudanças de postura docente? Dita de outra maneira: será que esses achados nos dão subsídios para dizer que o exercício da docência/pesquisa, como estratégia – nesses termos –, tendo como perspectiva a pesquisa-ação, por meio da prática de ensino, nos levará a ser docentes diferenciados, com pensamento, atitude inter/transdisciplinar? Concebo que as transformações geradas durante esse processo de ora estar orientando na Universidade e ora estar nas Comunidades/Localidades, com culturas diferentes de dantes vivenciadas por nós docentes, pode possibilitar mudanças significativas em nós, que reverberão em nosso “ser” docente.

Conduzindo-me a outro espaço – escola em que se realizou o estágio de observação –, cuido de apresentar “olhar reflexivo” que pode levar a mudanças de práticas docentes, assim como bem expressa Gómez, ao pensamento de Schön, quando diz que

no processo de *reflexão-na-ação* o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. (GÓMEZ, 1995, p. 110).

Nesse sentido, evoco momentos experienciados/vividos pela discente Diana no estágio em ambiente escolar<sup>10</sup> – *lócus* da pesquisa do IV Tempo Comunidade – compartilhado comigo em

<sup>10</sup> Salas de aula de 5ª a 8ª série, sendo observada a dinâmica de trabalho de dois professores de Matemática, em que eles se dividem no período vespertino para ministrar as aulas dessas turmas.

movimento de orientação. Trago as diferentes manifestações e vozes que compõem reflexões de sujeitos docentes, ora investigados, tomando como foco central das observações a interação professor-aluno durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, visando, a partir da pesquisa, elaborar novas maneiras de enfrentar os problemas emanados da docência e o processo que o cerca.

Ao desenvolver o estágio de observação, a discente Diana se mune de esforços para superar suas dificuldades formativas, ao mesmo tempo em que reflete acerca da maneira como acontece a interação professor-aluno durante o desenvolvimento dos conteúdos matemáticos ao abrir o seguinte comentário/observação:

Sobre os conteúdos matemáticos ensinados aos alunos há uma situação difícil de compreender, quando se trata das operações fundamentais, a maioria das turmas observadas não sabem as quatro operações, ou seja, não as memorizaram. O problema é tão grave, que, quando o professor pergunta sobre um número correspondente ao resultado das operações de multiplicação e divisão, somente um ou dois alunos respondem, os outros ficam mudos. Assim, é impossível seguir adiante com os conteúdos, já que as operações fundamentais são a base do ensino da Matemática.

Ao realizar a análise das suas constatações, mediante observação, enfatiza:

Certamente, os alunos já deveriam saber a tabuada de cabeça, resolver situações-problemas envolvendo as quatro operações desde o Ensino Fundamental menor, mas não é isso que acontece. Eles chegam ao Ensino Fundamental maior totalmente despreparados das noções básicas. De forma que os professores vão passando conteúdos de acordo com o planejamento de curso. Na verdade, são poucos os alunos que compreendem da maneira que é passado,

mas, outros vão passando de um ano a outro sem aprender de fato o que lhes é ensinado.

É perceptível que a aluna só se ateve a olhar como os conteúdos conceituais foram ensinados e não apontou o que fez esses alunos chegarem a esse estágio – sem pré-requisitos matemáticos para estarem em tal série. Penso que poderia ter se perguntado: quais conteúdos atitudinais e procedimentais adentraram no espaço educativo enquanto os docentes desenvolviam os conteúdos matemáticos? A aluna/pesquisadora também não realizou nenhuma relação com o vivido pela comunidade (Vila Cajazeira) em que a escola está inserida, ou seja, não trouxe o contexto cultural que a Etnomatemática preconiza.

Penso que faltou voltar-se à reflexão crítica acerca da experiência, ou seja, direcionar olhar reflexivo na/sobre a prática pedagógica, em que implica analisar os ditos e questionar os pressupostos, as premissas éticas, as perspectivas que enquadram, limitam e distorcem a própria ação, servindo de obstáculo ao modo como o professor vê essa mesma ação, não apenas ver os conteúdos conceituais matemáticos isoladamente. É nesse contexto que o retorno ao Tempo Universidade influenciaria, porquanto termos possibilidade de redimensionar o olhar à pesquisa e suas análises. Sendo então o Tempo Comunidade um meio fluido para a investigação, por não encerrar em si mesmo permitindo essas idas e vindas da pesquisa com imbricações de informações de uma dada comunidade.

Enfim, precisamos levar em conta o que afirma Fischer (2003, p. 2) quanto aos relatos/observações a esse respeito:

descrever enunciados, em nossos estudos, significa aprender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe

complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar.

Desse modo, percebo que são os ditos que nos direcionam a certas atitudes. Todavia, são essas atitudes que sugerem “que é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação às nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados” (FISCHER, 2003, p. 4).

### Reflexões: compreensões sobre os olhares nômades

Meu investimento nos traçados dessas linhas foi trazer à discussão os movimentos da investigação no itinerário à produção de conhecimento em Educação Matemática no Tempo Comunidade, sem desvincular do Tempo Universidade. Na discussão que realizei, a narração foi minha aliada, por harmonizar-se duplamente com minha intenção de (re) contar, relatar o experienciado, e com o meu propósito de elucidar percursos que constituem a trajetória desses processos de investigação, na formação inicial de docentes de Matemática no/do campo.

Ative-me a escrever um pouco das histórias/narrativas das minhas orientações no Tempo Comunidade e/ou Universidade, tomando emprestadas algumas vozes – significativas para mim em momento de orientação e de investigação – como retomada para lançar *flashes* nas questões pertinentes para a formação docente nos ambientes os quais me movia.

Trago, portanto, meus *olhares nômades* – olhares em constante deslocamento, mudanças de posição, em dispersão –, que vêm carregados de reflexões sobre minha história pessoal e profissional, especialmente pelas experiências docentes.

Nessa trajetória profissional, vivi/vivo mais intensamente a formação inicial e continuada de professores que ensinarão e/ou ensinam Matemática. Por isso, preciso, a todo instante, lembrar que ensinar nada mais é do que provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender (HEIDEGGER, 1987).

Na captura das vozes, bem como o estar em lugares vividos por mim e pelos meus orientandos, me/nos permitiu também (re)visitar nossas memórias e “ser-com-o-mundo”. Por conseguinte, em meio à polifonia das vozes dos sujeitos, percebi que esses mobilizam suas memórias para trazerem à tona personagens, cenas e cenários, que, de algum modo, influirão nas mudanças de práticas docentes e que possibilitarão mudanças na dimensão pessoal (GARCÍA, 1995), em que, ao refletirem sobre si mesmos num contexto profissional, abrem possibilidades de se levarem ao autoconhecimento.

E por conta disso, creio que as mudanças que ocorrem no campo acadêmico/profissional não se dissociarão das transformações do campo pessoal. Dessa forma, reforço quão frutífero é o espaço do Tempo Comunidade desenvolvido pela LPEC/UFPA no *Campus* de Marabá-PA, pois viabiliza percurso que tem por finalidade a produção de conhecimentos e novas compreensões acerca dos fenômenos e discursos investigados em ambiente campesino, permitindo ainda que o processo de formação do educando (para docência) desse curso integre significativamente o ensino, a pesquisa e a extensão. É educar, educar-se pensando em si e no outro, na sociedade.

Hoje, compreendo a necessidade da percepção do outro e da interdependência entre as nossas vidas, subsídios que podem viabilizar a construção de projetos que possibilitem o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, vale a pena aprofundar, discutir e refletir sobre as opções que temos e que podemos criar, uma vez que o desafio da for-

mação docente passará sempre pelos confrontos das inúmeras possibilidades de ação que cada um dos projetos apregoa como alternativas nesse campo (GONÇALVES, 2009).

## Referências

- ARAGÃO, R. M. R. de. Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. In: XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1993.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et alii. Déjame que te cunte* – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7. ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- GONÇALVES, K. L. N. *Pró-Letramento em Matemática no Polo de São Luís/MA: O (inter)dito dos docentes na/da formação continuada*. Belém: UFPA, Dissertação de Mestrado, 2009.
- GONÇALVES, K. L. N.; SILVEIRA, M. R. A. Interações dialógicas em aula de matemática: A importância das linguagens. In: II Simpósio Internacional em Educação Matemática. *Anais...* Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2008.
- HEIDEGGER, M. *Que é uma coisa?* Trad. Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ISAACS, W. Dialogue and skillful discussion. In: SENGE, P. *et alii* (Eds.). *The fifth discipline fieldbook*. Londres: Nicholas Brealey, 1994.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- KNIJNIK, G. A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa etnomatemática: Apontamentos sobre o tema. In: VI Ebrapem – Encontro Brasileiro de Estudos de Pós-Graduação em Educação Matemática. *Anais...* Campinas, SP: Graf. PE, 2002.
- KNIJNIK, G. Educação rural: Nos silêncios do currículo. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.



SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2004.

SKOVSMOSE, O.; ALRØ, H. *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*. Trad. Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. C. C. O sujeito da paisagem. Teias de poder, táticas e estratégias em Educação Matemática e Educação Ambiental. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. (Orgs.). *Educação Matemática: Pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

UFPA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Marabá: UFPA/Camar, 2008.

VERGANI, T. *A criatividade como destino: Transdisciplinaridade, cultura e educação*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2009.

## Educação do Campo e Gestão Ambiental Rural: uma análise metodológica

Antonio Kledson Leal Silva<sup>1</sup>  
Constantino Pedro de Alcântara Neto<sup>2</sup>

O presente artigo busca analisar e discutir o papel da Educação do Campo na problematização das questões agrário-ambientais da região sudeste do Pará na perspectiva de colocar em debate a proposta de Educação do Campo como canal de difusão, investigação e construção da Gestão Ambiental Rural. Procura-se colocar em discussão como a Educação do Campo pode possibilitar a adoção de estratégias agroecológicas para a exploração dos recursos naturais, a articulação da gestão local dentro dos princípios da economia solidária e do desenvolvimento sustentável e outros conceitos envolvidos na gestão ambiental, tendo como dados de base os trabalhos de pesquisa e estágio dos educandos, realizados durante o Tempo Comunidade e sob orientação da Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC).

<sup>1</sup> Engenheiro ambiental e mestre em Ciências Ambientais. Professor assistente I da Unifesspa-Campus de Marabá.

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Professor da Faculdade Metropolitana da Amazônia.

Quando falamos em gestão ambiental, logo nos remetemos ao meio corporativo das grandes empresas, mas é importante que tenhamos uma visão mais ampla dos objetivos reais da gestão ambiental. Segundo a Norma ABNT NBR ISO 14001, de 2004, “as normas de gestão ambiental têm por objetivo prover as organizações de elementos de um Sistema da Gestão Ambiental (SGA) eficaz que possam ser integrados a outros requisitos da gestão, e auxiliá-las a alcançar seus objetivos ambientais e econômicos”.

A ISO 14001 traz no seu bojo uma finalidade importante, que é a de equilibrar a proteção ambiental e a prevenção de poluição com as necessidades socioeconômicas. Essa finalidade está interligada ao conceito de desenvolvimento sustentável, o qual ainda está carente de discussão mais clara e racional de seus fundamentos teóricos e práticos e pendente de uma análise integrada das demandas sociais, econômicas e ambientais, a partir de uma lógica que leve em consideração a visão e ação popular efetiva.

Como abordado na ABNT NBR ISO 14001 (2004),

A adoção e a implementação, de forma sistemática, de um conjunto de técnicas de gestão ambiental podem contribuir para a obtenção de resultados ótimos para todas as partes interessadas. Contudo, a adoção desta Norma por si só não garantirá resultados ambientais ótimos. Para atingir os objetivos ambientais e a política ambiental, pretende-se que o Sistema da Gestão Ambiental estimule as organizações a considerarem a implementação das melhores técnicas disponíveis, onde apropriado e economicamente viável, e que a relação custo-benefício de tais técnicas seja levada integralmente em consideração.

A citação deixa bem claro que a participação dos sujeitos envolvidos no processo de implantação de sistema de gestão ambiental é fundamental no sucesso do projeto, pois a análise em conjunto das melhores técnicas e de suas viabilidades econômica e social devem partir diretamente dos atores envolvidos no processo.

De acordo com Silveira e Guimarães (2007), “a gestão ambiental tem tido presença significativa nas ações das instituições públicas e no âmbito das empresas privadas, a partir de 1980, referente à regulação do uso do espaço urbano e dos impactos ambientais causados por atividades industriais”, estando esse processo ligado ao aumento da noção de responsabilidade ambiental e à participação nos debates públicos por parte da sociedade (SILVEIRA; GUIMARÃES, 2007).

Contudo, a gestão ambiental voltada ao meio rural ainda é pouco difundido tanto nos meios acadêmicos e institucionais, assim como na própria sociedade. Dessa forma, é importante ter cuidado com a transposição de conceitos oriundos da gestão ambiental fundamentada na lógica do “fim de tubo”<sup>3</sup>, tecnicista e voltada à correção e reparação de impactos ambientais, procurando assumir uma postura de prevenção dos riscos e impactos ambientais (SILVEIRA; GUIMARÃES, 2007).

O que está em jogo de fato, quando se trata de Gestão Ambiental Rural, é desenvolver processos de gestão que vão além da regulação dos procedimentos, como se faria na análise da planta industrial de uma empresa de tecidos, mas se trata na verdade de planejamento do espaço pela compreensão do seu processo de

<sup>3</sup> O termo “fim de tubo” tem sido utilizado a partir do original em inglês “end of pipe”, denotando processos industriais que possuem controle apenas na etapa final. Um exemplo característico de uma abordagem “fim de tubo” é a instalação de filtros para retenção de poluentes em chaminés nas fábricas: as várias etapas do processo industrial continuam gerando poluentes e eles serão “tratados” apenas no final do “tubo” (ou seja, final do processo). As abordagens atuais preconizam o projeto de plantas industriais e processos de forma que os poluentes nem venham a ser gerados ou que venham a ser minimizados a cada etapa. Desta forma, a abordagem “fim de tubo” tem sido paulatinamente substituída por tecnologias limpas que proporcionam menos custos de produção e minimizam os riscos ambientais. (Disponível em: <http://www.crescer.org/glossario/f.htm>. Acesso em: 17/01/2014).

ocupação e as implicações desse diagnóstico nos aspectos culturais, econômicos e ambientais. Consequentemente, será necessário o amplo envolvimento dos sujeitos do campo, que serão a fonte principal de informações para se diagnosticar os aspectos de formação e reprodução do espaço e da sociedade, além de serem os agentes das decisões das práticas socioambientais a serem adotadas (SILVEIRA; GUIMARÃES, 2007).

A gestão ambiental, ainda segundo Goddard (1997), pode ser analisada em espectro de visão mais amplo, uma vez que suas variáveis de ação relacionam a análise das características do meio biofísico em consonância a estruturas de consumo, opções tecnológicas, localização e organização do espaço. De acordo com Silveira e Guimarães (2007), esse conceito de gestão ambiental está voltado a uma análise prognóstica do espaço, diagnosticando os riscos ambientais.

Estudar a gestão ambiental voltada para o contexto rural, sua aplicabilidade e seus efeitos, necessita de ampla ação educativa, tanto no sentido de formação de profissionais capazes de trabalhar de maneira interdisciplinar, unindo o técnico-científico aos saberes populares, como na comunidade que irá auxiliar no desenvolvimento e aplicação da Gestão Ambiental Rural. Para Carvalho (2006), “a educação ambiental (EA) vem sendo incorporada como uma prática inovadora em diferentes âmbitos”. Essa visão é importante, pois quando falamos de Gestão Ambiental Rural, falamos de um processo inovador que exige ferramentas inovadoras e comprometidas com uma nova filosofia de ação.

Carvalho (2006) comenta que a partir do momento em que assumimos a importância da educação ambiental nos processos de transição ambiental e sua relação com os diferentes campos de ação da extensão rural, torna-se importante uma análise das características das modalidades dessa prática educativa, suas orientações pedagógico-ambientais e suas consequências como mediação apropriada para o projeto de mudança social e ambiental, que vem sen-

do acionada. Isso é o que representa categoricamente a educação ambiental como instrumento transformador. Para entendermos melhor esse aspecto transformador da educação ambiental, recorremos a Carvalho, que afirma:

O novo de uma EA realmente transformadora, ou seja, daquela EA que vá além da reedição pura e simples daquelas práticas já utilizadas tradicionalmente na educação, tem a ver com o modo como esta EA revisita esse conjunto de atividades pedagógicas, reatualizando-as dentro de um novo horizonte epistemológico em que o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais. (CARVALHO, 2006).

A Educação do Campo mostra-se como um meio favorável à discussão dessa nova educação ambiental, a qual está caminhando no sentido de entendimento e valorização da práxis, visualizando a interação ampla da teoria e prática, em que “o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo” (VÁSQUEZ, 2007 *apud* LINS; MELO NETO, 2010). Essa é a base filosófica sobre a qual a nova educação ambiental vem caminhando. Compreende-se, assim, que a Educação do Campo pode ser e já é uma ferramenta de educação ambiental, ou melhor, a educação ambiental faz parte da Educação do Campo, a qual apresenta uma base teórica e um rol de objetivos mais amplos.

Da mesma forma, uma questão posta à discussão no presente trabalho é se a Educação do Campo – a qual surge como

anseio do campesinato por uma política emancipatória, que vise à melhoria da educação e da qualidade de vida dos sujeitos do campo, partindo do pressuposto que esses sujeitos são responsáveis pelo seu processo formativo e por isso fonte de informações para a construção desse novo modelo de educação – pode ser utilizada como ferramenta no processo de educação ambiental e, por consequência, ferramenta importante no processo de desenvolvimento da Gestão Ambiental Rural.

A Educação do Campo, segundo Lins e Melo Neto (2010), “está permeada por princípios que levam em consideração a participação dos sujeitos em sua construção, mas porque faz de sua ação educativa um instrumento impulsionador de participação e de emancipação”, aspectos esses que caminham na direção de um fortalecimento da teoria autogestionária. De acordo com a Anteg (2010), “autogestão é um modelo de organização em que o relacionamento e as atividades econômicas combinam propriedade e/ou controle efetivo dos meios de produção com participação democrática da gestão”. Este conceito de autogestão expressa claramente uma práxis que se afirma nas ações dos que procuram consolidar a economia solidária em busca de novos fundamentos para uma outra forma de organização social (LINS; MELO NETO, 2010).

Diante da necessidade de se compreender melhor as bases da Educação do Campo, a fim de buscar nela ferramentas que auxiliem na estruturação e aplicação de projetos voltados à Gestão Ambiental Rural, o qual é de fato tentativa de implantação de novo paradigma de trabalho no campo, visando colocar em equilíbrio o uso dos recursos naturais com a preservação do meio ambiente, torna-se importante encontrar resposta para uma questão importante colocada por Linz e Neto, referente à autogestão, mas que gera uma série de respostas fundamentais à presente problemática da Gestão Ambiental Rural:

Qual seria então a contribuição da educação, em particular a Educação do Campo para consolidar tal projeto no atual contexto da sociedade? Em busca do fortalecimento da dimensão pedagógica e das ações coletivas dos movimentos sociais, a fim de que se efetivem as reivindicações dos diversos segmentos populares da sociedade, contribuindo para a fundamentação de valores como a justiça, a solidariedade e a igualdade. Conferimos a concepção e prática da educação popular, uma ação pedagógica capaz de resgatar tais valores e criar uma vivência (cultura) baseada nos mesmos. (LINS; MELO NETO, 2010).

A Educação do Campo nasce dentro de um contexto político de lutas pelo movimento de trabalhadores rurais com o objetivo de assegurar aos povos do campo melhores condições de qualidade de vida. Dessa forma, as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a área da educação, têm sido fortemente influenciadas pelas pressões dos sujeitos do campo, a exemplo dos assentados do sudeste do Estado do Pará. As mobilizações promovidas por eles, voltadas ao atendimento das demandas do meio rural, já levou à instalação de 266 unidades escolares na região. Entretanto, ainda se mostram com sérios problemas de infraestrutura e no que se refere ao corpo de profissionais e aos aspectos pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico da LPEC).

Outra problemática inerente ao modelo instituído de escola do meio rural é a concepção que a perpassa afirmada por um viés *urbanocêntrico* (GIROUX, 1997). Configurada nesses liames, observa-se que a educação aplicada aos sujeitos do meio rural, a “escola rural”, tem sido feita, hegemonicamente, desprestigiando os saberes, a realidade e as demandas locais (SILVA, 2005), com resultados muito aquém das expectativas dos parâmetros de ensino de qualidade, sem reconhecer as especificidades de grupos sociais do campo. Em realidade, as questões que norteiam o cam-

po e a temática agrária, relativas à sustentabilidade dos sistemas de produção e de garantia da reprodução da vida no campo, são distanciadas por esse modelo de prática educativa, que, por assim dizer, se fundamenta em conceitos etnocêntricos e sociocêntricos fundados e difundidos pela sociedade urbana a partir de seus referenciais de relações e de vida.

Observa-se que essa proposta de Educação do Campo, como vem sendo pensada, mostra-se sensível à problemática do campo e propõe, com isso, uma educação em consonância às demandas do campo. Desse ponto de vista, a educação incorpora reflexões e ações voltadas ao propósito da Reforma Agrária e da viabilização de políticas públicas para além do processo educativo em si, mas também na perspectiva do desenvolvimento autossustentável. Nesse viés, contribui de maneira significativa na problematização e valorização dos modos de vida e das práticas ecossustentáveis dos povos do campo, que se explicitam nas formas de uso dos recursos naturais e, em suma, do território, bem como de suas práticas que resultam na preservação e proteção dos ecossistemas. Portanto, questões como essas, que se reportam à realidade camponesa e por isso fazem parte do contexto da escola do campo, e pautadas como temáticas do processo ensino-aprendizagem, passam então a compor currículos e projetos pedagógicos das escolas do campo e de cursos de formação universitária. De tal modo é que se tem instituído o curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo do *Campus* Universitário de Marabá/Unifesspa, que é o objeto mais focal dessa pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo geral caracterizar e analisar qualitativamente os mecanismos, os processos metodológicos e a dinâmica implementada pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo e sua contribuição para o processo de Gestão Ambiental Rural, entendendo a forma com que a LPEC problematiza as relações entre questões ambientais e agrárias, agroecologia, economia solidária e desenvolvimento sustentável

para se pensar a Educação do Campo como instrumento concreto de difusão, investigação e construção da Gestão Ambiental Rural.

Mais especificamente, foram realizados levantamentos bibliográficos que remontem à importância dos processos educacionais na proposta de conscientização ambiental, que caracterizem experiências da Educação do Campo e sua ligação com a Educação Ambiental, bem como experiências de Gestão Ambiental Rural. Foram analisados os dados do acompanhamento do Tempo Espaço Comunidade dos discentes do curso – como é chamado o momento da alternância em que os alunos deixam a universidade e retornam para suas localidades, quando e onde realizam a pesquisa socioeducacional. A partir dessas informações, foi elaborada uma análise integrada das relações entre os diferentes processos relacionados à Gestão Ambiental Rural e à proposta pedagógica da Licenciatura Plena em Educação do Campo.

## Metodologia

O Curso de Educação do Campo é fundamentado na Pedagogia da Alternância, em que a organização das atividades acadêmicas privilegia um processo formativo vivenciado *em e por meio* de diferentes tempos, espaços e práticas, articulados entre sessões de *Tempo Espaço Universidade*, quando os educandos fazem disciplinas e trabalhos realizados nos períodos intervalares (janeiro-fevereiro e julho-agosto) no âmbito da Universidade, e o *Tempo Espaço Comunidade*, o qual corresponde ao tempo das práticas de pesquisa social e educacional, práticas pedagógicas e estágio de docência, configurando-se como momento de investigação acadêmica acerca do cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam.

O foco do estudo foram os trabalhos das pesquisas do Tempo Espaço Comunidade dentro do núcleo específico de



Ciências Agrárias e da Natureza (CAN) da primeira turma a ingressar no curso no ano de 2009. Foram realizados levantamentos bibliográficos de trabalhos relativos à proposta político-pedagógica da Educação do Campo, sua estrutura, métodos, objetivos, além de pesquisas que relacionem a educação com o desenvolvimento sustentável, a gestão ambiental e a educação ambiental; trabalhos ligados a sistemas de gestão ambiental de áreas de Projetos de Assentamentos (PAs) rurais e agricultura familiar, que disponibilizem diagnósticos ambientais em PAs e/ou comunidades tradicionais e estudos de casos de implantação das teorias da gestão ambiental (tecnologias ambiental, social e economicamente mais sustentáveis).

Como procedimento fundamental na presente pesquisa, foi realizada a análise dos trabalhos já realizados pelos alunos e professores da LPEC. Para isso, foram avaliadas as propostas de encaminhamentos das pesquisas do Tempo Espaço Comunidade em formatos de roteiros pedagógicos interdisciplinares que orientaram a pesquisa e os respectivos relatórios de conclusão do Tempo Espaço Comunidade; foram analisados também os roteiros pedagógicos e relatórios do estágio de docência obrigatório, o qual tem início a partir da quarta etapa do curso.

Realizou-se também levantamento das atividades desenvolvidas e diagnóstico da relevância desses trabalhos no aspecto mais abrangente, que é verificar como a Educação do Campo pode ser um instrumento no desenvolvimento de políticas e métodos de Gestão Ambiental Rural. Por meio da avaliação da organização desses roteiros, e pelos trabalhos propriamente realizados em campo, é possível visualizar as concepções e práticas que nos remetem às indagações aqui esboçadas e que também constituem a problematização dessa pesquisa, em particular, que nos levam a refletir a respeito da gestão ambiental em espaços rurais.

A partir das informações levantadas com a revisão bibliográfica e com os diagnósticos dos trabalhos das pesquisas do Tempo Espaço Comunidade e do Estágio obrigatório, foi feita uma

análise integrada entre os conceitos e práticas metodológicas da Gestão Ambiental Rural com a proposta de Educação do Campo.

## Resultados e discussão

### ✓ *Roteiros de encaminhamento da pesquisa socioeducacional*

O Tempo Comunidade corresponde ao tempo das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica acerca do cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam, onde são realizados levantamentos de dados e descrição de vivências de experiências socioeducativas na escola e na comunidade, de modo que permitam a construção de reflexões a respeito da realidade e dos processos pedagógicos que no campo se desenvolvem. Mais que um mero exercício de coleta de dados, buscar-se-á, a partir da análise dos aspectos que condicionam a vida dos sujeitos do campo, fomentar o estudo e reflexão sobre as possibilidades da ação pedagógica (individual e coletiva, educadores e escola) no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos que ajudem no empoderamento político-cultural e sustentabilidade das comunidades camponesas.

### ✓ *Roteiros do Núcleo de Ciências Agrárias e da Natureza-turma de 2009*

Os roteiros elaborados como encaminhamento da pesquisa socioeducacional do núcleo de Ciências Agrárias têm sido, em especial, importantes para a discussão do presente artigo, porque trabalham alguns conceitos fundamentais para a Gestão Ambiental, tais como: ecossistemas, recursos naturais, etnobiologia e etnoecologia, assim como algumas metodologias de pesquisa que têm gerado informações relevantes no processo de compreensão das comunidades e assentamentos rurais, quanto suas caracterís-

ticas de formação histórica, aspectos socioeconômicos e do meio biofísico, assim como a inter-relação existente entre esses aspectos, desvendando impactos ambientais, suas causas e consequências. Entre essas metodologias, podemos destacar os Diagnósticos Ambientais, os Diagnósticos Rurais Participativos (DRP) e a caracterização dos sistemas de produção.

A partir do terceiro Tempo Comunidade do curso de LPEC, os educandos da turma de 2009, a primeira turma do curso, tiveram seus roteiros de pesquisa direcionados de acordo com a respectiva habilitação, em específico, a habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza. O primeiro roteiro por área de habilitação foi aplicado na terceira etapa do curso, em agosto de 2010, cujo tema geral foi “Genealogia das comunidades/localidades de cada educando(a) e os aspectos acerca da gestão dos recursos naturais e do meio biofísico”.

O presente roteiro e sua construção foram embasados na ementa da atividade curricular de Metodologia Científica e Oficina de Preparação para o terceiro Tempo Espaço Localidade/Comunidade na área de habilitação específica das Ciências Agrárias e da Natureza. Além disso, é preciso destacar que a ideia central da referida pesquisa foi uma espécie de reconstituição da genealogia e origem das comunidades/localidades a serem pesquisadas pelos educandos.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivos centrais o levantamento de aspectos históricos e sociais de formação e constituição das comunidades e localidades estudadas (histórico de ocupação); das diferentes atividades socioeconômicas e produtivas estabelecidas quando da constituição da comunidade/localidade (conceito de frentes de expansão historicamente estabelecidas); e dos aspectos do meio biofísico e como esses aspectos/características influenciam as relações que a comunidade/localidade estabeleceu com a natureza (recursos naturais), enfatizan-

do seus saberes, práticas e estratégias quando do estabelecimento (fixação) da comunidade/localidade estudada.

Como ferramentas metodológicas, utilizou-se entrevistas semiestruturadas; caminhadas transversais para reconhecer as características espaciais da comunidade/localidade em estudo, percorrendo os limites ou pelo menos pontos considerados importantes da área para reconhecer diferentes tipos de vegetação, solo, terreno, práticas culturais, infraestruturas, formações vegetais, disponibilidade de água; mapeamento participativo; perfis históricos, tendências e cenários, como exercício exploratório para percepção das transformações ocorridas ao longo dos anos; e descrição de calendários sazonais com o objetivo de compreender os ciclos dentro do sistema de vida local, escolher o ano chave considerado como o primeiro ano do manejo e uso dos recursos naturais e do meio biofísico da comunidade/localidade e reconstituir as práticas mês a mês para esse primeiro ano, mostrar os padrões de precipitação das chuvas, a sequência dos cultivos, a utilização das fontes de água, alimentação dos rebanhos, rendimentos obtidos, dívidas e créditos contraídos, migrações, colheita natural e agroextrativismo, demanda de trabalho, disponibilidade de mão de obra, saúde e doenças.

O quarto Tempo Comunidade do curso teve como roteiro da pesquisa socioeducacional o mesmo encaminhamento dado no terceiro Tempo Comunidade, com o objetivo de que os educandos aprofundassem os trabalhos, melhorassem as aplicações dos métodos de pesquisa, assim como elevassem a qualidade das interpretações, sistematizações dos dados e da montagem do relatório.

Os resultados das pesquisas dos educandos, encaminhados pelos roteiros de pesquisa e acompanhados pelos professores da LPEC, trazem informações valiosas da formação histórica das comunidades, suas características socioeconômicas, suas formas de reprodução social, cultural, seus modelos de sistemas produtivos, características do meio biofísico e da relação/influ-

ência existente entre todos esses aspectos no uso e gestão dos recursos naturais e impactos ambientais.

Os trabalhos descrevem as áreas estudadas, sejam áreas de assentamento, vilas agrícolas, comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, levantando informações como o tamanho das áreas, sendo que alguns trabalhos trazem mapas georreferenciados, descrevendo as vias de acesso, sejam por terra ou rios e igarapés, assim como os seus meios de transporte para escoamento de produção e condução de pessoas, o número de famílias residentes e suas origens quando do processo de migração, pois nas diversas formas de ocupação do território amazônico tem-se caracterizado a vinda de famílias de diversas partes do Brasil, em especial da Região Nordeste.

O diagnóstico do meio biofísico gerou também outras informações, as quais descrevem o relevo das regiões, alguns indicadores climáticos, como variação sazonal da precipitação, temperatura e umidade, qualidade dos solos. Muitas dessas informações foram obtidas a partir do próprio Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDA), de trabalhos de pesquisa realizados por universidades publicados em livros e periódicos, mas, também, fundamentalmente, informações obtidas a partir das entrevistas com os agricultores, ou seja, dados empíricos oriundos da experiência de vida dos sujeitos do campo.

Os diferentes sistemas de manejo do solo, bem como os diferentes modelos de uso e a gestão dos recursos naturais dados às regiões, sejam pela agricultura familiar ou pelos grandes agropecuaristas, são descritos, seus impactos são identificados, assim como algumas alternativas aos modelos itinerantes e degradantes dos ecossistemas. O uso do sistema de corte e queima da vegetação secundária ainda é um dos principais manejos identificados nas pesquisas, pois é um modelo de uso da terra característico da agricultura familiar.

O desmatamento de florestas para a implantação de sistemas agrícolas foi identificado em grande parte das áreas pesquisadas como parte do processo histórico de sua formação, estando ligado ao incentivo do governo brasileiro como parte da política de ocupação da região amazônica, por meio dos investimentos na expansão da pecuária e dos grandes projetos de mineração. Um ponto importante é a identificação dos prejuízos ambientais causados por esse modelo de uso dos recursos naturais, tais como redução das áreas de vegetação, assoreamento de rios e nascentes e perda de fertilidade dos solos. Entretanto, as pesquisas também são importantes no sentido de apontar mecanismos alternativos de manejo dos recursos naturais, como os princípios agroecológicos, sendo ainda minorias dentro das áreas estudadas.

Os trabalhos descrevem os principais cultivares plantados, sendo predominante o plantio da chamada “roça branca” (feijão, arroz, milho e mandioca) entre os pequenos produtores, com a criação de gado de pequeno porte para produção de leite. Em algumas áreas estudadas, tem-se caracterizado o extrativismo como principal fonte de renda. De maneira geral, as pesquisas identificam um problema comum no campo que é a pouca diversificação da produção, manejos que degradam os solos e assoreiam rios, trazendo assim grandes dificuldades de manutenção das famílias no campo, devido aos solos serem difíceis de trabalhar e não obterem boa lucratividade. Os próprios camponeses entrevistados fornecem essas informações, pois muitas vezes são conscientes de que as queimadas degradam o solo, o desmatamento de matas ciliares provoca assoreamento dos rios, entre outros problemas. Isso também gera informação preciosa a uma política de gestão ambiental, pois assim abre-se uma janela de diálogo com os agricultores a respeito de tecnologias de recuperação de áreas degradadas, sistemas alternativos de manejo do solo, pois eles já percebem a necessidade dessas alternativas. Em somatória a essas informações empíricas, o trabalho apresenta pesquisas bibliográ-

ficas que ressaltam dados da qualidade do solo do assentamento, levantadas por pesquisas do curso de Agronomia da Unifesspa-Campus de Marabá, da Embrapa, da Emater e de outros órgãos de pesquisa e assessoria técnica.

O encaminhamento dado ao quinto Tempo Comunidade foi direcionado ao “Diagnóstico do funcionamento do estabelecimento agrícola camponês”, em que foi trabalhado com os alunos conceitos como: teoria geral dos sistemas, abordagem sistêmica e economia camponesa. Esses conceitos serviram de arcabouço teórico para o trabalho de campo, que teve como objetivo o levantamento de dados, tais como: caracterização geral do sistema família-estabelecimento agrícola; caracterização geral do uso da terra e do patrimônio acumulado e sua evolução no estabelecimento agrícola camponês, caracterização geral do sistema de produção e dos diferentes subsistemas e como eles estão organizados.

Este trabalho foi regido pela aplicação de um questionário adaptado do Projeto Amaz, o qual estava dividido nas seguintes partes:

- *Trajatória profissional e geográfica*, em que descreve os antecedentes familiares, o itinerário geográfico e as principais atividades desenvolvidas;
- *Informações gerais sobre a propriedade*, tais como área total, forma de aquisição e situação fundiária do estabelecimento agrícola;
- *Condições de vida*, descrevendo as características de moradia e os bens duráveis que pertencem à família;
- *Patrimônio/capital produtivo e sua evolução*: benfeitorias, equipamentos motorizados, grandes veículos de transporte, rebanhos da propriedade e outros imóveis urbanos ou rurais;
- *Uso do solo e produção*, em que se identificaram as florestas, a vegetação secundária e a pastagem, a produção/consumo/venda de animais, os cultivos/produção/consumo/venda anuais semiperenes, perenes e extrativistas;
- *Técnicas de produção*: técnicas de criação de animais, técnicas de manejo da pastagem;

- *Técnicas de cultivo*: cultivos anuais semiperenes e perenes;
- *Mão de obra*;
- *Rendas não provenientes da atividade agropecuária e despesas fora do lote*;
- *Empréstimos/financiamentos, projetos de desenvolvimento e extensão rural*;
- *Organização social local*: parentesco, religião, organização de representação e fluxos técnico-econômicos;
- *Meio ambiente e serviços ambientais*: mudanças percebidas pelos sujeitos do campo de mudanças na qualidade do solo, água e clima; e
- *Projetos futuros*: migração, orientação produtiva e uso do solo.

A análise dos resultados desse encaminhamento da pesquisa dos educandos não foi feita neste artigo devido aos alunos ainda estarem em campo pesquisando durante o período de sua elaboração.

- ✓ *Análise integrada entre os conceitos e as práticas metodológicas da Gestão Ambiental Rural com a proposta de Educação do Campo*

Caldart (2009) faz uma reflexão a respeito de como as escolas do campo se inserem na dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. Um ponto importante que fundamenta essa reflexão é baseado na ideia de que dentro das lutas sociais dos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra é importante aprender a potencializar os elementos abstraídos das experiências com essa nova prática de escola do campo e, assim, transformá-los em um “movimento consciente de construção das escolas do campo, como escolas que ajudem nesse processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história” (CALDART, 2009).



A visão de gestão é a de que as pessoas envolvidas no processo de transformação na qualidade da Gestão Ambiental são fundamentais, pois o que realmente importa em qualquer atividade são as pessoas envolvidas. Dessa forma, a Educação do Campo pode realmente ser uma ferramenta de Gestão Ambiental Rural se começarmos a trabalhar de maneira mais evidente as ideias de que os sujeitos do campo são atores deste movimento e de que a partir do conhecimento de suas demandas, saberes, potencial de trabalho e conjunto com o estudo do meio socioeconômico e biofísico, nos quais os sujeitos estão inseridos, podemos encontrar as melhores formas de gerir os espaços rurais.

Os assentamentos rurais do sudeste do Pará, assim como diversas comunidades agrícolas, ribeirinhas e quilombolas, representam os locais de onde os estudantes do curso de educação têm sua origem, sua história. Esses educandos, além de sujeitos agentes do campo, são fontes reais de informações a respeito da história, das características socioeconômicas e do meio biofísico de suas comunidades. Olhando por esse espectro, é fácil observar que os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo são importantes elos entre as comunidades rurais e práticas de vida com a universidade, a pesquisa acadêmica, as tecnologias ecossustentáveis e as teorias da gestão ambiental voltada ao meio rural.

Os trabalhos desenvolvidos pelos educandos da Licenciatura em Educação do Campo em assentamentos rurais mostram problemas ambientais comuns a essas ocupações, como solos degradados, florestas devastadas, ausência parcial ou total de áreas de preservação permanente, erosão, dentre outros. Esses trabalhos trazem no seu bojo informações dos processos de ocupação, da evolução histórica socioeconômica e produtiva desses assentados, de suas lutas diárias para eliminar o capim e desenvolverem suas roças, da luta por escolas e por saúde, de divergências internas, além de outros fatores que expõem a necessidade de plane-

jamento do território. É exatamente dentro desse planejamento que se encaixa a aplicação da gestão ambiental como ferramenta de planejamento, gestão da avaliação constante do manejo dos recursos naturais, assim como suas implicações nos aspectos sociais e econômicos desses assentamentos.

Pensar a gestão ambiental perpassa por pensar não apenas a análise de conceitos e práticas mais gerais ligadas à preservação ambiental, desenvolvimento econômico ou aumento da eficiência ambiental e econômica dos processos, mas também por minúcias fundamentais e que, sem elas, não seria possível atingir tais objetivos maiores, como é o caso do acesso à educação, ao saneamento básico, às vias de acesso, à assistência técnica rural, à participação das universidades pela pesquisa e extensão, aos projetos governamentais de financiamento, à infraestrutura, a novas tecnologias, dentre outros.

O projeto Gestar BR-163, que elaborou o Plano de Gestão Ambiental do território em torno da BR-163, utilizou-se de metodologia participativa, com ações voltadas ao fortalecimento das concepções e relações de significativa parte da sociedade local com a natureza, dando ênfase à melhoria da qualidade de vida da população rural, procurando atuar prioritariamente sobre as principais causas dos problemas da região (GESTAR, 2007).

A descrição da metodologia utilizada no Projeto Gestar traz alguns fundamentos que estão ligados diretamente ao processo de formação de educandos da Licenciatura em Educação do Campo e com os resultados oriundos das pesquisas socioeducacionais desses alunos. Mais especificamente, o Projeto Gestar possuiu dinâmica de trabalho participativa, constituída por reuniões preparatórias e oficinas de planejamento com a participação de todos os envolvidos (GESTAR, 2007). A segunda etapa foi direcionada à elaboração de um diagnóstico técnico das características do meio biofísico e antrópico.

Do ponto de vista da gestão ambiental, e com base na metodologia aplicada no projeto Gestar BR-163, pode-se perceber que



as informações geradas pelos trabalhos do Tempo Escola e Tempo Comunidade contribuem no desenvolvimento de diagnósticos sociais, econômicos e ambientais das regiões onde os educandos desenvolvem suas pesquisas. Assim, esses trabalhos são verdadeiras fontes de informação para se identificar pontos importantes a serem mais bem pesquisados nessas regiões, conhecer aspectos positivos e negativos relacionados a diferentes aspectos que as caracterizam, além de fornecer informações que subsidiem o planejamento e a tomada de decisões no que diz respeito às políticas públicas, ações particulares da iniciativa privada, pesquisas e extensão dos grupos universitários, dentre outras ações.

Alguns trabalhos dos educandos identificam, com a clareza de quem vive no e do campo, que a falta de alternativas leva muitas vezes os assentados e moradores de espaços rurais a venderem madeira para madeireiros e a promoverem o uso de sistemas de manejos inadequados dos recursos naturais. A integração entre os conceitos de Gestão Ambiental Rural e filosofia da Educação do Campo pode auxiliar no desenvolvimento e disseminação de pesquisas e tecnologias alternativas que venham evitar esses problemas e contribuir no processo de educação mais amplo para formar futuras gerações que tragam maiores conhecimentos a partir do seu próprio meio e história de vida. Isso é importante para se quebrar a imagem do camponês que ocupa a terra, explora os recursos e em seguida passa adiante suas terras para os médios e grandes fazendeiros.

Dessa forma, se pensarmos a gestão ambiental em um assentamento rural, teremos que diagnosticar as relações espaciais, econômicas, sociais e ambientais que existem com os fazendeiros, outras comunidades, empresas de mineração e com o próprio governo, pois as medidas a serem tomadas e os melhores recursos estratégicos, políticos e materiais a serem utilizados irão depender do arranjo existente.

## A compreensão da realidade a partir da própria realidade

Os trabalhos de diagnósticos histórico, social, econômico e ambiental realizados pelos educandos da Educação do Campo, em especial os educandos da habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza, têm possibilitado a formação de profissionais, no caso educadores do campo, capazes de compreender a realidade a partir da própria realidade, tornando-se formadores de opiniões e disseminadores dos conceitos de Gestão Ambiental, desenvolvimento sustentável, economia solidária, agroecologia, dentre outros, que se firmam como relevantes ao processo aqui denominado como Gestão Ambiental Rural.

O desenvolvimento de projetos de pesquisa na área da Gestão Ambiental Rural exige profissionais que conheçam a realidade de suas comunidades. A Educação do Campo, neste contexto, vem com proposta inovadora de desenvolver conhecimento a partir da realidade dos sujeitos que vivem do campo e no campo, buscando em seu eixo central de trabalho, principalmente com relação ao núcleo de Ciências Agrárias e da Natureza, desenvolver ensino e pesquisa voltada para o conhecimento dos ecossistemas naturais, para o desenvolvimento e aplicação de conceitos que visem o uso e gestão ecoeficientes dos recursos naturais. Isso é facilitado pela formação de alunos que vêm do próprio campo, escolhidos no processo de seleção, que visa trazer os filhos de agricultores, assentados, professores que já trabalham no campo e profissionais de assistência rural, os quais conhecem a realidade e a necessidade de mudanças de paradigmas.

A Gestão Ambiental Rural tem como objetivo fundamental dar condições técnicas, sistêmicas, de pessoal capacitado, de inter-relações alinhadas com o objetivo do desenvolvimento sustentável e de tecnologias geridas de maneira a compor a realidade do campo, da vivência com a natureza e interdependência com os recursos naturais. Mas, para isso, é preciso gestão.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR ISO 14001: Sistemas da gestão ambiental – Requisitos com orientações para uso*. Rio de Janeiro, 2004.

ANTEAG – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EMPRESAS DE AUTOGESTÃO E PARTICIPAÇÃO ACIONÁRIA. Disponível em: [www.anteag.org.br](http://www.anteag.org.br) (Acesso em: 10 de agosto 2011).

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CARVALHO, I. S. H. de. Desenvolvimento e gestão ambiental para assentamentos rurais no Cerrado. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade. *Anais...* Brasília, 2006.

GESTAR BR-163. *Plano de Gestão Ambiental Rural do Território BR-163/PGAR/BR-163*. Itaituba, Pará, 2007.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODDARD, O. A gestão integrada dos recursos naturais e do meio ambiente: conceitos, instituições e desafios de legitimação. In: VIEIRA, P. F.; WEBER, J. (Orgs.). *Gestão dos Recursos Naturais Renováveis e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Cortez, 1997.

LINS, L. T.; MELO NETO, J. F. de. A contribuição da Educação do Campo para o fortalecimento de uma cultura autogestionária. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do

Campo Brasileiro; I Encontro Internacional de Educação do Campo. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SILVA, M. do S. Educação do Campo e desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história. *Caderno de textos pedagógicos: Semeando sonhos, cultivando direitos*. Brasília: Contag, 2005.

SILVEIRA, P. R.; GUIMARÃES, G. M. Gestão ambiental em espaços rurais: Do imperativo técnico à construção socioambiental – O caso do Plano Diretor Urbano e Ambiental de Santa Maria-RS. In: III Encontro Brasileiro sobre Sistemas. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

UFPA. *Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo*. Marabá: UFPA/Camar, 2008.

## **Educação do Campo e pesquisa no processo formativo: uma contribuição do tema Religiosidade Popular**

Josilene Nunes de Lima<sup>1</sup>  
Rita de Cássia Pereira da Costa<sup>2</sup>

### **Apresentação dos caminhos e da problemática deste trabalho**

Este artigo trata da pesquisa no curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) como importante componente curricular no processo formativo. O curso, orientado na perspectiva teórica da alternância pedagógica, prima pela pesquisa socioeducacional, incorporada ao núcleo Tempo Espaço Comunidade, como atividade integradora da *práxis* formativa e

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria Municipal de Educação de Marabá e graduanda em Educação do Campo (Unifesspa/Camar) da turma de 2009.

<sup>2</sup> Historiadora, mestra em Antropologia e professora do curso de Educação do Campo (Unifesspa/Camar). Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, bolsista do projeto Mapeamento Social como instrumento de Gestão Territorial Contra o Desmatamento e a Devastação – Processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais – UEA/Fundo Amazônia, atuação que também permite a escrita deste trabalho.

articuladora de outros componentes curriculares, cuja concepção permite trazer os saberes dos agentes sociais e em diálogo com os conhecimentos elaborados.

Essa perspectiva orientadora da pesquisa na LPEC é subjacente a este trabalho em que o olhar atribuído ao tema se faz como aporte à discussão sobre religiosidade popular e Folia de Reis. Nosso objetivo é analisar esse tema que emerge da experiência de pesquisa na Educação do Campo a partir da vila Açaizal, município de São Domingos do Araguaia/Pará. Para isso, cabe evidenciar alguns pressupostos dessa *práxis* e sua importância no processo educativo na produção do conhecimento e como essa orientação nos propiciou explorar aspectos das atividades sociais do grupo aqui analisado.

Nesse sentido, merecem destaque as experiências e relações tecidas no percurso formativo por vias da pesquisa socioeducacional à medida que ela permite maior inserção do educando na comunidade de origem e/ou de referência. Com isso, ilumina e também possibilita perspectivas de olhar para essas realidades, nas quais as vivências experimentadas sob esse novo ângulo produzem, sem dúvida, aprendizagens significativas. Isso se soma à valorização de saberes, ao conhecimento de outras epistemologias e de atividades sociais que de outra maneira não seriam objeto de atenção e reflexão.

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento e das novas aprendizagens ocorre na interação pela prática docente e discente com essas realidades e pela interpretação do *corpus* produzido na pesquisa da comunidade e o adensamento da reflexão no Tempo Espaço Universidade. Esse momento de confronto de diferentes conhecimentos, pelo relacionar dos saberes, fornece dados empíricos aos conteúdos elaborados das áreas de conhecimento.

A matriz disciplinar do curso organiza-se em núcleos de estudo, áreas de conhecimento e eixos temáticos, cujos princípios pedagógicos e temas orientam o olhar para realidades e experiên-

cias sociais. Assim, interessa-nos dizer dos caminhos percorridos neste trabalho, de onde o *corpus* obtido no estudo da localidade emerge em base à problemática delimitada, mas especificamente a partir da abordagem da área de Ciências Humanas e Sociais e do eixo temático Saberes, Culturas e Identidade.

As orientações desse eixo, na turma 2009 da LPEC, foram ao propósito de entender aspectos da formação e trajetória da comunidade em estudo. Nesse objetivo e no caso analisado, notamos que as temáticas sugeridas na proposta do curso para essa abordagem se coadunaram à realidade observada pelo emergir das seguintes questões: migração, luta pela terra, manifestações religiosas e festivas. Essas questões surgiram de um conjunto de fatos sociais relevantes em inteligibilidades históricas e temporalidades pelos quais definimos a problemática deste trabalho, cujo interesse é a partir da religiosidade popular entender a organização e os significados atribuídos à Folia de Reis ou Reisado e, por esse viés, conhecer acerca das interações, trajetórias sociais e da própria comunidade.

O principal *lócus* da pesquisa é a vila de Açaizal, onde os festejos de Reis vêm acontecendo sob a responsabilidade de duas famílias migrantes. Entretanto, o foco histórico e etnográfico das experiências conhecidas por esses festejos permite-nos situar como universo deste trabalho o próprio contexto do sudeste do Pará e ainda com alguma luz para as interações e experiências sociais que o extrapolam. Do ponto de vista teórico/metodológico, é importante ressaltar que a escrita deste trabalho faz-se a duas mãos, por aluna e professora da LPEC. E, aqui, a autoria deve ser entendida também como o lugar de produção do *corpus* e da análise (BOURDIEU, 2003). Tal *corpus*, ora analisado, resulta de diferentes momentos da inserção das autoras em trabalho de campo e da pesquisa socioeducacional, bem como da adoção de métodos e técnicas consoantes aos quais se realizou a coleta dos dados com foco numa abordagem qualitativa.

Além disso, as questões de análise e as categorias acionadas na pesquisa permitem adotar alguns referenciais teóricos como a leitura de Bakhtin (2010), Mauss (2003), Maués (1999) e Velho (2009), dentre os quais se dialoga no corpo deste trabalho à medida que organizamos o texto tratando da Folia de Reis em seus aspectos históricos e dos fatos e práticas sociais conhecidos por meio desse fenômeno cultural, tais como se evidenciam pela migração, luta pela terra e demais atuações socioculturais, bem como na abordagem das percepções e transcorrer do reisado na vila Açaizal, com foco nas imagens produzidas no âmbito desses festejos, pelas relações sociais ou dimensionadas pelos ritos e na reciprocidade.

### Folia de Reis em São Domingos: “Hoje tá como tradição, é cultura, não é?”

A Folia de Reis, entre os festejos populares no Brasil, conjuga o espírito lúdico e o caráter religioso. Caracteriza-se pela participação ativa de grupos e famílias e por costumes e tradições comumente repassados entre as gerações. Trata-se de folguedo popular repleto de imagens e representações, com atributos litúrgicos, rituais e figuras carnavalizadas, elementos presentes nessa forma de se relacionar com o sagrado.

Como fenômeno cultural no seio das relações sociais, a Folia de Reis evidencia a concepção de sagrado na vida prática, ao mesmo tempo em que dimensiona as esferas da vida. Entretanto, a Folia de Reis conta com elementos integrais, pois lúdico e sagrado, por exemplo, são aspectos de um mesmo fenômeno não separados das atividades sociais, entretanto ao que se convencionou dividir e hierarquizar esses níveis da atividade humana.

Nesse sentido, no argumento de Bakhtin (2010), o estudo da cultura cômica popular excede os aspectos literários e se insere no domínio das relações sociais dignas de estudo do ponto de

vista cultural, histórico e literário. Aliás, na análise que faz acerca do tema na obra de Rabelais, ele procura indicar a crítica ao velho regime e à nobreza feudal presente na escrita dessa obra de dimensão cultural, mas perpassada de crítica política e social. Daí que direcionar as pinceladas para um quadro da cultura e manifestações da religiosidade popular, aqui expressa na Folia de Reis, não ofusca experiências políticas e sociais, mas, pelo contrário, por meio desse fenômeno, procuramos estabelecer essa análise.

Paleari (1990, p. 45) sublinha que o debate a respeito da cultura popular no Brasil vem do século XIX, sendo mais definido na década de 1930, ao focalizar a identidade da cultura brasileira. Assim, nos anos 1960, “a questão da identidade nacional e da cultura popular se sobressairiam, associando-se aos movimentos intelectuais e políticos” e problematizadas “em termos de oposição ao colonialismo” (PALEARI, 1990, p. 45-46). Hoje, o tema da cultura popular é bastante explorado em seus conceitos e significados, e não sendo aqui objeto de análise em profundidade, vale dizer que o uso dos termos cultura e religiosidade popular não implicam hierarquização arbitrária que por si só resulte da simples adjetivação.

Nesse campo conceitual, as palavras pejudadas de significados não se imbuem de um caráter inerte ou que, em condições ditas dominadas, a cultura popular seja incapaz de fazer e refazer-se na dinâmica das relações sociais, moldada de lógica própria e fruto de condições sociais e políticas determinadas. Assim, a cultura popular é compreendida de movimento, de semântica e de história; portanto, de condições não exclusivamente em nível das palavras, mas de interações entre grupos que produzem injunções, disjunções e um sistema de imagem próprio dessas relações e da cultura popular. A Folia de Reis, não diferentemente, produz um quadro de interações sociais geradas nessas manifestações da religiosidade e da cultura popular, e como expressão da vida social experienciada em diferentes lugares e temporalidades.



A Folia de Reis, com origem na Península Ibérica, chegou ao Brasil com os colonizadores oriundos de Portugal. Seu principal objetivo era o divertimento, apesar de no Brasil assumir outras características e um caráter mais religioso que festivo. Segundo Pergo, ao ser adotada pelos jesuítas “como crença divina para catequizar os índios e posteriormente os negros escravos”, a “Folia de Reis brasileira passou a ser composta pelas manifestações culturais de diversas etnias e povos” (PERGO, 2007, p. 1). Além disso, se distingue em variações regionais “quanto ao estilo, ao ritmo e ao som, entretanto, mantendo a mesma crença e devoção ao Menino Jesus, a São José, à Virgem Maria e aos Reis Magos” (PERGO, 2007, p. 1).

Para Maués, no Brasil, em muitos casos onde a ordem oficial não se fez fortemente, a tarefa da religiosidade foi assumida por leigos e com a adoção de elementos que marcam o sincretismo do catolicismo brasileiro. Para esse autor, catolicismo popular, expresso em manifestações como a Folia de Reis, compreende-se de um “conjunto de crenças e práticas socialmente reconhecidas como católicas de que partilham, sobretudo, os não-especialistas do sagrado, quer pertençam às classes subalternas ou às classes dominantes” (MAUÉS, 1999, p. 171).

No *locus* etnográfico dessa pesquisa, trataremos da Folia de Reis em dois festejos. Um deles realizado pelos sucessores da devoção de Maria Cabral, figura materna que traz essa festa para São Domingos, em meados do século passado, para onde a família chegou oriunda do Estado do Maranhão. E outro organizado por Vitorino e Egídia Pereira, que chegaram à região em 1972, provenientes do Estado de Goiás.

Os relatos sugerem imagens da Folia de Reis e de trajetórias sociais, e o desfiar dessas histórias permite conhecer os aspectos e o percurso da festividade, o movimento dos agentes sociais e das vicissitudes e as relações que imprimem nesse contexto. Raimundo Cabral, mais conhecido por Raimundo Preto, filho de Maria

Cabral, conta que a família chegou a São Domingos em 1956, época em que o lugarejo contava com apenas 14 casas. Ele explica que o festejo veio pelos seus pais e que sua mãe fez a promessa aos Santos Reis, ainda no Maranhão, onde “já tirava reis há muito tempo” (2010, entrevista).

O festejo realizado por Vitorino Pereira teve seu marco inicial em Açaizal. Vivendo há alguns anos no sudeste do Pará, Vitorino Pereira caiu enfermo e dessa intercorrência relata: “Fiz uma promessa, que se eu ficasse curado de uma doença que eu tinha, eu ia fazer a reza até morrer, e (...) faço, já tem 32 anos!” (2010, entrevista).

Esses relatos recuperam o dispositivo instituidor do festejo nessas famílias, a promessa aos Santos Reis pelo restabelecimento da saúde. Ademais, os elementos narrativos denotam espaços geográficos e temporalidades que marcam as experiências sociais e aludem para a transmissão e continuidade como componentes característicos da Folia de Reis.

Note-se que Vitorino, após chegar de Goiás e residir em Açaizal, passou a realizar a festa nos anos 1970. Embora não a tivesse realizado no seu local de origem, há referências do que parece ter lhe motivado a devoção. Assim, indagado, imediatamente abriu os registros da memória para dizer das lembranças das festas de Santo Reis ocorridas no Estado de Goiás, cujas pequenas cidades são apontadas pela forte tradição da Folia de Reis no Brasil, o que permite considerar marcas culturais e identitárias dessas interações que contribuem para essa prática trazida para Açaizal.

Além dessas evidências, os registros da oralidade lançam mais diretamente elementos que sugerem a expectativa de continuidade dos festejos pelos próprios organizadores. Isso, mesmo quando sugerida de forma reticente, como na fala de Vitorino Pereira: “(...) quando eu morrer se alguém quiser continuar!” (2010, entrevista). Ele sugere possível continuidade, pois não sendo obrigado, basta o interesse de alguém, já que ele iniciou na família essa celebração e segue realizando-a.

No caso do festejo realizado por Maria Cabral, conta-se que, antes de falecer, ela reuniu os filhos e disse-lhes que não eram obrigados a dar continuidade à promessa, mas como resalta uma das filhas: “Ela sempre falava que quando ela morresse quem quisesse seguir, podia seguir” (ROXA, 2010, entrevista). Assim, quem a sucedeu na organização da Folia de Reis foi Zé Patrício, seu filho mais velho. Essas falas assinalam para um “caráter voluntário” e “aparentemente livre”, impresso na transmissão do festejo de Reis, contudo, obrigatório, no dizer de Marcel Mauss (2003, p. 188).

A propósito da dádiva e obrigação de retribuir, Mauss argumenta que nas diversas culturas “as trocas e os contratos se fazem sob a forma de presentes, em teoria, voluntários, na verdade obrigatoriamente dados e retribuídos” (MAUSS, 2003, p. 185-187). Essas trocas, mais do que econômicas, são, na verdade, e para além disso, reciprocidades que não se limitam a objetos materiais, mas a atos, feitos e bens simbólicos. Nesse estudo, o ato de retribuir instituído inicialmente pela promessa se reproduz, primeiramente, no retribuir aos santos. Entretanto, a continuidade dos festejos e a realização confessadamente espontânea conotam-se de um imperativo, uma vez que essas festas se configuram em rituais bastante conhecidos e eventos esperados com certa expectativa pelos participantes.

Esse imperativo também não é apenas de ordem externa e por referência ao divertimento, pois os significados atribuídos ao reisado inferem moral de transmissão, forjada no sentimento de herança e de memória como elemento de continuidade e do tempo presente. Essa acepção de tradição é correntemente afirmada pelos entrevistados ao relatarem a instituição dessa prática na família, a passagem entre gerações e o reconhecimento para afirmarem-na como tradição.

Esse nexos entre as gerações, a tradição transmitida entre o grupo de parentes, não é fixo, uma vez que os próprios componentes desse fenômeno cultural se modificam. Esse lugar da tra-

dição é dinâmico, recriado culturalmente, transmitido entre as gerações e instituído na afirmação da identidade e representações sociais, movimento da própria lógica dar/receber e retribuir que figura na reprodução da dádiva (MAUSS, 2003). Essa continuidade na retribuição que reproduz a Folia de Reis não cessa com a morte de um ente, portanto, as relações não se limitam a pessoas, mas ampliam-se pelo parentesco e nas práticas sociais.

Na Folia de Reis, o rito marca essas relações de passagem que se dá com a morte e a sucessão na responsabilidade do festejo, o que faz inaugurar um novo momento e a continuidade. Já os rituais que a implicam não se restringem a atos religiosos em si, mas à vida em sociedade, dando-lhe sentido. No reisado, esses rituais se tecem pela reciprocidade e troca de valor e/ou simbólica, com a função de estabelecer os laços com o divino, mas também fortalecer os laços sociais (MAUSS, 2003; SABOURIN, 2009) e sua continuidade.

Os reisados em Açaizal sintetizam força e representação não só para aqueles que assumiram o compromisso mediante promessa e obtenção de cura, mas para aqueles que passam a participar e dar prosseguimento. Alguns relatos apontam para o significado dessa continuidade: esse é o caso em que a pessoa que iniciou tenha falecido. Maria Roxa fala da realização da festa depois do falecimento de sua mãe e do irmão Zé Patrício, e nos dá a ideia desse sentido: “O que traz para nós, hoje, é a lembrança deles [...]. É a tradição deles, que eles já foram e a gente quer ficar, continuar nessa lembrança deles” (ROXA, 2010, entrevista). E ainda, ao se referir a Zé Patrício, Maria Roxa acrescenta:

Porque também ele falava que essa festa só acabava se nós quisesse (sic). Por ele...! Porque ele ia morrer e não queria que acabasse, ele queria que todo mundo ficasse festejando durante a vida da gente, quem quisesse ficar, tomar de conta, podia tomar de conta. Que é uma tradição, assim, de família mesmo, de recordação, de lembrança dos que já foram. E aqui também o povo que cobra muito da gente (ROXA, 2010, entrevista).

A Folia de Reis imprime pela promessa a responsabilidade de reproduzir a dádiva ao santo, o que de certa forma garante sua efetivação entre as gerações. Transmissão dada pela obrigação de retribuir, daqueles que consagram fé e devoção aos Santos Reis, mas também que pode se dar por força dos sentimentos aos familiares mortos, como é possível depreender do fragmento da entrevista. Ademais, o próprio reconhecimento do festejo confere obrigatoriedade voluntária, dessa vez para com a comunidade, portanto, com os vivos, enquanto compromisso social junto ao grupo.

Silva afirma que as Folias de Reis expressam “costumes, tradições e hereditariedade” e que “em todo o Brasil resistem ao tempo, reproduzindo-se dentro das próprias famílias” de forma que essa manifestação cultural “mantém-se viva” e, inclusive, resistindo ao “êxodo rural e mesmo nos centros urbanos” (SILVA, 2011, p. 7). Essa leitura coaduna-se aos festejos aqui analisados, cujas trajetórias e longevidade demonstram esse repassar como uma herança e “tradição”. Raimundo Preto (2010, entrevista), por exemplo, compreende que o festejo: “Hoje, tá como tradição, é cultura, não é?”. Nessa inflexão, o interlocutor dá à sua indagação um tom afirmativo, palavra esta não apenas ressaltada, mas reiteradamente dita para afirmar o valor para o grupo e que assinala o poder de transmissão e continuidade da Folia de Reis.

### Experiências sociais: Açaizal e o contexto da região sudeste do Pará

Uma primeira impressão sobre o fenômeno migratório no sudeste do Pará dispensa dados estatísticos e censitários, pois são explicitamente observáveis na realidade e deixam entrever as relações e atividades sociais, como bem se observa nesse olhar para Açaizal e o contexto da região a partir de onde tratamos de certa maneira desses processos de deslocamentos. Tais migrações, em âmbito regional, intrarregional e inter-regional, compreendem-se

de movimentos diversos, quais sejam: sazonais, temporais ou que permitiram enraizamento com a permanência na região.

Assim, com vista nessa abordagem e antes de adentrá-la, é importante situar alguns aspectos de Açaizal, lugarejo à margem da BR-153, cerca de 3,5 quilômetros da área urbana de São Domingos. Essa proximidade tem gerado certa ambiguidade na identificação da vila como rural ou urbana, sobretudo por parte do Poder Público. Contudo, apesar dessa compreensão e das transformações, Açaizal inscreve-se numa dinâmica própria e onde as pessoas reconhecem características rurais na vila.

Açaizal conta com cerca de 120 habitantes, enquanto São Domingos possui população de 23.130 habitantes (IBGE, 2010). Em termos de infraestrutura, a vila dispõe de escola para séries iniciais, uma igreja evangélica e outra católica. A maioria das casas são construídas em taipa (argila, cipó e palhas de coco babaçu) e outras, em madeira e alvenaria. Em termos de serviços e economia, conta com pequenos comércios com itens da cesta básica e dispõe de pequenas fábricas: laticínio, cerâmica e uma empacotadeira de produtos agrícolas trazidas à região. Estas últimas empregam parte dos moradores, fato que nos dá algumas pistas das transformações internas a partir das relações de trabalho.

Com os aportes da pesquisa na Educação do Campo, articulamos o *corpus* deste trabalho e o saber elaborado para tratar as experiências sociais. Nisso, observamos elementos da memória que se opera pela produção de narrativas tendo como substrato a realidade social. Para Le Goff, os fenômenos da memória resultam “de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem ‘na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui’” (LE GOFF, 2003, p. 421). O caminhar pela problemática desta pesquisa ofereceu-nos relatos de memória que, reconstituídos e organizados em narrativas, evocaram histórias e trajetórias sociais. Relatos que fazem emergir das narrativas, fatos, espaços e temporalidades que, no dizer de Le Goff, “nos levam à fronteira onde a memória se torna história” (LE GOFF, 2003, p. 430).

Nuances dessas histórias captadas da atuação de agentes sociais sintetizam um quadro das relações, representações e significados que definem o mapa social por onde ficamos conhecendo essas experiências, as quais frisamos a importância de trazê-las a partir dos saberes, concepções e vozes desses agentes sociais. Eudália dos Santos, por exemplo, chegou a São Domingos em 1957, vinda do Maranhão com a idade de 12 anos. Ela relata que São Domingos “só tinha uma rua”, e conta: “Quando cheguei aqui não tinha nada!” (2010, entrevista). Dessa fala, assinalada na força de expressão “nada”, fica pensativa e silenciosa por um instante, como se voltasse no tempo e estivesse a contemplar as mudanças ocorridas.

As migrações internas que marcaram a década de 1950 no Brasil, e, sobretudo, a seguinte, alcançaram o sudeste do Pará e esses deslocamentos, em maior parte, provenientes do Piauí, Maranhão e Goiás (VELHO, 2009; HEBÉTTE, ALVES; QUINTELA, 2002). Em São Domingos do Araguaia, essas frentes migratórias impulsionaram o crescimento populacional e deram origem a diversas vilas, como Açaizal, São José e Nazaré. Dessas pequenas povoações, por vezes, se tinha acesso aos centros, partes de terras mais afastadas para onde se dirigiam em busca de terra e/ou cultivar as roças (VELHO, 2009).

Cledeneuza de Oliveira, quebradeira de coco babaçu e participante da Folia de Reis em Açaizal, fornece pistas sobre a migração na região de São Domingos. Para ela, “antes de 1975, começou a chegar gente, mas foram indo pras matas”, pois, em geral, se fixavam na zona rural onde plantavam a primeira roça, a fim de dispor do sustento, e por outra, também trabalhavam na “lavra” da castanha (2010, entrevista). Práticas essas (extrativismo e cultivo de roças) que deixam entrever o processo de ocupação dos centros – matas, castanhais – e arredores, e a relação com o território, os recursos naturais e o trabalho.

A categoria centro referida por Oliveira é analisada por Velho (2009) nessa ideia. Açaizal, há décadas atrás, relativamente afastada da cidade, figurava como um lugar próximo a matas e castanhais. Nas adjacências do córrego Açaizal, toponímia que passa a nomear o pequeno povoado que ali surge, as famílias desenvolviam suas atividades e/ou se instalavam para daí ter melhor acesso aos locais de trabalho (VELHO, 2009) como as roças cultivadas nas terras do castanhal Cuxiú – área emblemática da luta pela terra na região.

A busca pela terra e trabalho para muitos se configurou em estratégias familiares, ainda que haja a ação de indivíduos isolados. Um entrevistado contou da chegada a São Domingos e observou que Açaizal só tinha pequenos caminhos. Isso, para frisar a disponibilidade de terras: “Tinha lugar da gente tirar o tanto que queria”. E, assim, expressa a forma de entrada em Açaizal no passado e mais recentemente só possível pela compra.

A luta das famílias camponesas na região de São Domingos na década de 1980 é assinalada por Hébette, Alves e Quintela (2002, p. 181) no caso do castanhal Cuxiú, onde ocorreu “a primeira de uma série de ocupações de castanhais apropriados pela oligarquia local” na região. Esses camponeses foram por várias vezes expulsos e seus dirigentes presos. Os maus tratos e dificuldades desanimou a muitos, mas, também reforçou a união daqueles que deliberadamente levaram a fim a conquista da terra e criaram estratégias de organização e mobilização para demarcação da área com a garantia de alguma infraestrutura no local (p. 181). Área transformada em Projeto de Assentamento e cuja história permeia a memória dos agentes sociais ao evidenciar o processo de luta e conquista da terra.

Narcíseo Rafael, natural do Maranhão, reside há 30 anos em Açaizal e afirma que quando chegou à vila havia poucos moradores e todos trabalhavam na roça, embora nem todos tivessem a própria terra. Ele ressalta: “...a terra era mais do pessoal do Cuxiú”, onde,



por concessão, iam instalar as roças. Pode-se dizer, ainda, que o surgimento das fazendas, a apropriação dos castanhais impôs pressões sobre a terra, agricultores e castanheiros, muitas vezes absorvendo-os como mão de obra.

A própria trajetória da Folia de Reis e a memória dos envolvidos nos dão pistas da pressão e conflitos fundiários na região, de modo que os enfrentamentos na luta pelas terras do castanhal Cuxiú se fazem presentes na memória de Vitorino Pereira, pois, as proximidades de Açaizal foram lugar de embates, ainda que ele mesmo não tenha participado diretamente. Já no festejo de Maria Cabral, podemos notar que, realizado por décadas na cidade de São Domingos, foi transferida para a localidade rural chamada Inhanha, cujo motivo é abertamente atribuído às transformações e conflitos do meio urbano (VIEIRA, 2000).

Entretanto, a festa foi, em seguida, transferida para Açaizal, e o motivo dessa mudança é esclarecido por Raimundo Preto: “Veio pra cá porque tinha um fazendeiro muito rico que tava comprando as terras de todo mundo lá”. E Zé Patrício, à época o responsável pela festa, ficou cercado e com dificuldade de acesso à área, argumenta (2010, entrevista). Nesse fragmento narrativo, recuperam-se na memória fatos referentes a questões fundiárias na região. Nesse caso, a mudança do local da festa é fortemente motivada pela compra e venda de terras, o que exerce pressão sobre a família, e que, cerceada, vende o sítio a um fazendeiro.

A migração para a região, como sugere a literatura e os relatos, guarda forte relação com questões sociais, econômicas e agrárias no lugar de origem. Oliveira (2010, entrevista), por exemplo, atribui como motivo dos deslocamentos do Maranhão a São Domingos as desapropriações de terras rurais ali ocorridas. Por vezes, fatores dessa natureza reincidentem nos lugares de destinos. Além disso, notemos que, entre os fatores concorrentes para a falta de enraizamento ou a expulsão de pequenos trabalhadores do meio rural têm figurado a falta de políticas públicas, a imposição de projetos dominantes e as próprias condições e efetivação das leis de terra (VELHO, 2009, p. 129).

Essas experiências de migração também configuram o panorama local em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Esse quadro evidencia conflitos, transformações, mas, igualmente, os laços, as relações e interações estabelecidas nesse contexto. Pois, ao se estabelecerem, esses migrantes podem manter relações próximas com pessoas de mesma origem, com os quais têm em comum os traços de uma identidade cultural, ou podem formar laços com aqueles cujas lutas e práticas se assemelham (HÉBETTE; ALVES; QUINTELA, 2002), tal foi a maneira com que muitos se uniram na luta pela terra e/ou na Folia de Reis.

Hébette, Alves e Quintela discutem a respeito dos migrantes da frente pioneira e acerca de suas trajetórias e estratégias na garantia da reprodução social. Nesse aspecto, argumentam que chegados em diferentes momentos, com trajetórias adversas e origens geográficas muito diversificadas, puderam refazer nesse ambiente tão distinto “raízes culturais, solidariedades familiares e de vizinhança” importantes à reprodução social. Os autores sublinham que isso se deve ao fato desses migrantes terem trazido consigo as marcas de suas origens, e, por assim dizer, os hábitos de vestir-se ou de alimentar-se, as habilidades profissionais, os sistemas de produção, as crenças e práticas religiosas (HÉBETTE; ALVES; QUINTELA, 2002, p. 181).

Nesse argumento, a reconstrução social das famílias nos locais para onde migram se dá pelo enraizamento por meio do estabelecimento de laços de solidariedade, parentesco, vizinhança, associação profissional, formas de sociabilidade e organização política que funcionam como estratégias que permitem a estabilidade no local. Esses autores sinalizam para o fato desses migrantes terem suas ações marcadas pela força de vontade e mobilização para enfrentar os desafios na conquista da terra. E também trazerem na bagagem cultural dos lugares de origem, os costumes, a fé, os votos de promessa que passam a dar continuidade pela reconstrução de suas práticas e na sociabilidade nesses lugares.



Essas experiências e estratégias de enraizamento no sudeste do Pará inscrevem-se de intrincadas relações políticas, culturais e sociais, atravessadas por alteridades e identidades de agentes sociais, como indígenas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores, castanheiros, camponeses e extrativistas. Embora sem aprofundá-las, pincelar esse quadro situa-nos no entendimento das experiências e transformações no contexto da região aqui tratadas.

Cledeneuza de Oliveira (2010, entrevista), que se auto-define quebradeira de coco babaçu, informa do crescimento populacional em São Domingos e explica que esse crescimento é marcado, igualmente, pela diversificação da origem dos migrantes e pela diversidade cultural. Esses elementos de transformações e da diversidade sociocultural no âmbito das relações e práticas podem provocar outras mudanças a afetar valores e crenças. Ou esses, sem uma forte identificação por parte dos sujeitos, podem perder espaço para outras formas de expressões, sobretudo ligadas ao meio urbano e ditas modernas (MAUÉS, 1999).

A Folia de Reis, sem dúvida, é afetada nesse sentido pelo crescimento da cidade, mudanças no meio rural, a expansão do mercado de bens, serviços, lazer, novos interesses e ou mesmo pela violência urbana, um dos motivos atribuídos para que o festejo da devoção de Maria Cabral fosse transferido para Inhanha.

Hoje, além disso, contribuem para o desaparecimento dessas manifestações a concorrência das religiões evangélicas e movimentos pentecostais (MAUÉS, 1999, p. 184). Mas, não obstante esses fatores, a persistência desse fenômeno cultural, como afirmação de valor e tradição, é importante por nos dar pista das atividades e interações sociais e das transformações não só na própria manifestação, mas também na comunidade e na região sudeste do Pará.

## Imagens da Folia de Reis: reciprocidade, cultura e práticas sociais

A Folia de Reis realizada em Açaizal, de certa maneira, resiste ao tempo. O festejo ocorre oficialmente no período de 26 de dezembro a 6 de janeiro. Entretanto, hoje, destaca-se nessa celebração a cerimônia que culmina com o dia dos Santos Reis propriamente, quando ocorrem rezas, cantorias, danças e a oferenda de alimentos aos participantes. No período que antecede esse dia, os organizadores realizam os pedidos de doação aos Santos Reis.

Pereira (2010, entrevista) chama atenção para o termo *esmolação*, empregado ao pedido de donativos. Essa nomeação parece acentuar a resignação ante ao ato de retribuição aos Santos Reis, em nome dos quais é feito o pedido. Isso, provavelmente, por distinção ao apoio ou patrocínio que passa a figurar na festividade congênere realizada em Açaizal. Esse entrevistado também afirma fazer a reza e a comida e ser Egídia quem tira reis (PEREIRA, 2010, entrevista). Significa dizer que no festejo ao encargo desse casal os pedidos de donativos não envolvem foliões entoando cantos e danças, mas assinala a esmolação como ato quase solitário na incumbência da mulher.

Os relatos de memória e a leitura de Vieira (2000) indicam que o festejo da devoção de Maria Cabral tinha um circuito de esmolação bem maior que hoje, ocorrido na cidade de São Domingos e nas vilas Apinagés, Cajazeiras, São José, Metade e Nazaré. Vieira (2000) também destaca as peregrinações quanto em seus elementos e estrutura. O grupo formado por foliões tocadores, cantadores, figuras mascaradas e acompanhantes diante das casas, por onde recorriam os donativos, formavam um arranjo com as mulheres vindo à frente com a imagem do santo e os homens atrás tocando violão e cantando (VIEIRA, 2000, p. 11).

As figuras mascaradas ou palhaços presentes nas peregrinações, também nomeados de carreta, burrinha, ema, caipora

e babal (VIEIRA, 2000), se posicionavam junto ao grupo a fazer gracejos com os foliões acompanhantes. Cada personagem tinha uma música correspondente que era entoada quando de sua apresentação. Contudo, no decorrer dos anos, a maioria das referidas figuras já não compõem essa celebração. Dessas, restam o careta, uma figura ambivalente que encarna personalidade festiva e ofensiva (BAKHTIN, 2010), celebrando ou simulando os algozes do menino Jesus. Com vestes em palhas de palmeira e postura de cavalgada ou soldadesca, eles troteiam alegremente nos momentos lúdicos ou se impõem austeramente durante a reza, como soldados de Pilatos.

Dessas questões, fica patente a perda de alguns elementos e incorporação de outros. Percebe-se, igualmente, que a esmolação obedece a um circuito mais restrito, e tem sido incorporado o papel do apoio ou patrocinador por parte de empresas e da prefeitura de São Domingos. Tais componentes sugerem transformações e traços característicos dos festejos realizados em Açaizal. Também permite dizer que esses traços se distinguem segundo os elementos que se significam nessas práticas e contextos.

Esses eventos em Açaizal incluem a arrecadação de doativos que pode ser recebida em forma de mantimentos, animais e frutas para a preparação dos alimentos oferecidos no dia dos Santos Reis, ou ainda em forma de dinheiro, que pode ser revestido para compra de alimentos, fitas, fogos de artifícios, velas, ornamentos, entre outras coisas. O ato de esmolar indica as relações sociais e a inserção política e religiosa, em que as trocas e reciprocidades se dimensionam em nível dessas relações.

Os festejos de Açaizal reúnem elementos do ritual sagrado, reza do terço, promessa e outros componentes litúrgicos. Assim mesmo, também há componentes de caráter mais alegre e festivo que homenageiam os Santos Reis. O reisado realizado pelos herdeiros de Maria Cabral, em 2011, se iniciou com uma apresentação e vários agradecimentos junto ao altar montado com as imagens de santos. Posteriormente, foi entoada uma cantoria usada

nas peregrinações de esmolação, cujo enredo indicava os cumprimentos de chegada a uma casa e o diálogo travado para informar o motivo da vinda: tirar reis, a mando dos Santos Reis, condição que é sempre bem informada. No reisado, os versos e cantos são adaptados à realidade e aos momentos de agradecimentos, danças, peregrinações e de louvação nas cerimônias litúrgicas.

Nos festejos de Açaizal, a celebração dirigida por pessoas engajadas ou representantes da igreja católica reúne parentes, vizinhos, amigos e aqueles que cumprem seus rituais de promessas tendo feito seus votos vinculados a esses festejos. A celebração conta com a oração do terço, durante a qual os promesseiros se posicionam em torno do altar, de joelhos, para rezar e entoar os cantos, conforme a liturgia da igreja católica. Na celebração de Vitorino, em 2011, chamou atenção o fato de que após a reza algumas anciãs reunidas no altar entoaram antigas canções aos Santos Reis. As festas em Açaizal são carregadas de sagrações em deferência aos Santos Reis, quais sejam: oração do terço, ladainha, pagamento de promessas e cantos. Esses rituais, além disso, agregam elementos sagrados e profanos. Nesse aspecto, a festividade dos Santos Reis, celebrada pelos descendentes de Maria Cabral, incorpora a dança da mangaba.

O campo do sagrado e do profano – dicotomia que nem sempre se apresenta ao grupo, presentes no pensamento e ciência moderna (BAKHTIN, 2010) – constitui-se, na verdade, de homenagens e atos respeitosos às figuras sacras prestados pelos participantes dos festejos. O que, no dizer de Bakhtin (2010, p. 247), são as ambivalências presentes nas imagens da obra popular, e que se configuram como dimensões dos festejos e da vida.

Bakhtin diz que a peculiaridade das formas das festas populares deriva do elo que as une ao *tempo*. Em sua análise, o lado popular e público dessas festas “continuaram a gravitar em torno das festas religiosas” e o “denominador comum de todas as características carnavalescas que compreendem as diferentes festas, é a sua relação essencial com o *tempo alegre*” (BAKHTIN, 2010,

p. 191). Esse autor argumenta ainda que por onde o aspecto livre e popular dessas festas se manteve, essa relação com o tempo e, portanto, certos elementos de caráter carnavalesco, resistiram (BAKHTIN, 2010, p. 191).

A alimentação é marcadamente o elemento mais festivo presente na Folia de Reis realizada por Vitorino Pereira. Em seu caráter mais cerimonial e sério, o relevo os rituais sagrados expressos na oração do terço faz da mesa farta o componente do tempo alegre desse festejo. Assim, a esmolação feita em nome dos Santos Reis, durante três dias, tem maior parte revestida para a preparação dos comes e bebes, e que marca um momento especial nessa celebração. O banquete é a simbologia da fartura e a “parte popular e pública da festa” (BAKHTIN, 2010, p. 200), essa dimensão festiva da celebração.

Na celebração dos descendentes de Maria Cabral, após a reza em 2011, foram servidos bolos e refrigerantes, o que sinaliza mudança no componente alimentar, já que antes se servia café, bolo de puba (à base de mandioca), chá e comida, cuja variedade e quantidade expressavam a fartura, e o banquete como parte do ritual das celebrações e homenagens.

No festejo realizado por Vitorino e Egídia, em 2011, a parte da manhã foi tomada por recepcionar os convidados, servindo-lhes alimentos, como bolos, beiju, e café. Mas o banquete principal foi preparado para o almoço, ao qual Egídia recebeu ajuda de mulheres da família e vizinhança que se envolveram na preparação de arroz, macarrão, carnes (boi, porco, galinha) e saladas.

A alimentação e nomes de comidas associam-se a comportamentos, situações, condições, formas de expressão e linguagem. Aqui, destacamos o papel desempenhado pelo banquete em retribuir e da dádiva que perpassa o reisado. O banquete como alegoria expressa a dimensão da reciprocidade. A graça alcançada e a doação recebida conformam um intrincado circuito do caráter de dar e retribuir. Portanto, o ato inicial generaliza-se ao ir além do retribuir aos santos, e se estende a donativos, alimentos, serviços

e entretenimento, que compreendem o circuito de reciprocidades a partir da Folia de Reis.

Bakhtin sublinha que as imagens de banquete são “filosóficas, ricas em matizes e ligações com todo o contexto que as envolve” (BAKHTIN, 2010, p. 246). Para o autor, na festa popular a vida dessas imagens tem conteúdo e caráter diferente aos dos banquetes de cultos e ritos dos sistemas religiosos oficiais e figura como o triunfo vitorioso e de renovação, que preenche ordinariamente na obra popular *funções de coroamento*. Essa “natureza vitoriosa e triunfal de todo banquete faz dele não apenas o coroamento adequado, mas ainda o enquadramento adequado de toda uma série de acontecimentos capitais” (BAKHTIN, 2010, p. 247).

Na Folia de Reis da tradição de Maria Cabral, em 2011, após a alimentação, teve início outro ato do *tempo alegre*, para usarmos a conceituação de Bakhtin (2010). Passou-se então ao preparo dos tambores para a dança da mangaba – dança de origem africana trazida pelos portugueses ao Brasil. Aliás, o tambor, preparado artesanalmente e aquecido na fogueira antes do início da dança, é um elemento de som presente num dos banquetes trazido na obra de Rabelais analisada por Bakhtin (2010).

Na mangaba, o som dos tambores e a entonação das cantorias trazidas há gerações e/ou elaboradas pelo grupo homenageiam o nascimento de Jesus, versam sobre histórias e personagens encômios. Nessa dança, os homens se revezam no tambor e cantam, enquanto que mulheres e homens dançam em coreografias que circunscrevem o formato do número oito, mas sem se tocarem. Os dançantes são principalmente pessoas de mais idade. Por sinal, nesse festejo, apesar da quantidade de pessoas de várias gerações, na dança, os mais velhos sempre predominam.

Os dois festejos em Açaizal acontecem em horários distintos. Zé Patrício, vindo da Inhanha, encontra nessa vila uma manifestação congênere, embora haja as especificidades da celebração realizada por Vitorino Pereira. Assim, os dois convencionaram entre si fazer as celebrações em horários diferentes. O

senso colaborativo e a reciprocidade entre vizinhos são assinalados nas práticas da religiosidade e nas relações socioculturais que reforçam os laços de vizinhanças e de parentesco. E esses, por vezes, mantidos mesmo quando geograficamente distanciados, devido a processos migratórios entre membros do grupo.

Notemos que no festejo de Vitorino havia entre os vizinhos, amigos e parentes, pessoas de Açaizal e vindas de Marabá, da cidade de São Domingos e do Tocantins (antigamente Goiás). Nesse fato, se evidencia casos em que, ao se estabelecerem como migrantes, moradores ainda mantêm relações próximas com pessoas dos lugares de origem. Também ampliam a possibilidade de relações por afinidade com indivíduos de semelhantes ou diferentes identidades culturais, nos locais onde se estabelecem e constituem sua sociabilidade.

Nesse sentido, a Folia de Reis dá evidências das relações sociais, dos laços de parentesco, amizade e compadrio do grupo. Assim, é possível notar ainda que as tarefas e os ritos de adoração do festejo constituem para os organizadores momentos de renovação dos valores espirituais e sociais, pela expressão de devoção, colaboração e reciprocidade.

Esse elemento fortuito à reciprocidade nas relações, e que perpassa a religiosidade popular, por vezes não é impeditiva da participação de pessoas de outras religiões em certas atividades que envolvem os festejos. Isso, quando vivendo na comunidade, realizam ajuda e trocas por conta da relação de vizinhança e de parentesco. Nessas experiências, não são crenças individuais que estão em jogo, mas as ligações sociais e familiares traduzidas no exercício da solidariedade e reciprocidade. Forças agregadoras expressas nas relações sociais, culturais e políticas dimensionadas nas atividades sociais do grupo.

Os festejos em Açaizal são bastante esperados, como se pode concluir dos relatos. Havendo aqueles que se integram efetivamente nos rituais religiosos ou do *tempo alegre* e lúdico, como momento importante da sociabilidade e do lazer na vila.

Nesse sentido, Narcíseo Rafael contou que conheceu o festejo ainda no Maranhão e que na comunidade o frequenta com o objetivo de assistir à reza. Entretanto, explica que, em Açaizal, a Folia traz divertimento, alegria, que é uma graça e ajuda muita gente (2010, entrevista).

Esse percurso feito da Folia de Reis é, em certo modo, uma cartografia das práticas sociais ordenadas por meio das migrações, da religiosidade, da luta pelo território e injunções pelo seu controle. Além disso, permite evidenciar relações de solidariedade e reciprocidade. Esses elementos depreendem-se das narrativas, as quais oferecem matizes das trajetórias e experiências imbuídas de temporalidades e inteligibilidades históricas e, fundamentalmente, como produto das atividades sociais, no contexto aqui analisado.

## Perspectivas no tema e a pesquisa na Educação do Campo

Este trabalho teve por eixo central a pesquisa em Educação do Campo compreendida como elemento do processo formativo e propiciadora dessa análise. Em base a esse componente curricular, fez-se uma apreciação da temática religiosidade popular, no caso da Folia de Reis. Isso no objetivo de conhecê-la e para entender trajetórias sociais e transformações no interior da comunidade e no próprio contexto da região, bem como as trocas, solidariedade e reciprocidade, dimensionadas nessas atividades sociais.

Entendemos que a pesquisa na Educação do Campo, alicerçada na realidade histórica e concreta do educando, produz o *corpus* de análise, que, dialeticamente articulado aos conhecimentos sistematizados, substancia o processo formativo, a própria produção do conhecimento e a intervenção sobre a realidade, da qual faz emergir temas, e ela própria como referência para o processo educacional em vários níveis e campos.

Essa orientação nos guiou nessa análise com foco nas atuações políticas, sociais e culturais, também nos saberes e fazeres dos agentes sociais. Com este artigo, destacamos a importância dos elementos analisados e da relevância desses aspectos para explorar as dimensões da vida e de sua completude, posto que esses atos da vida são componentes integrais de sistemas sociais e de representações. Assim, fenômenos sociais totais e que atravessam a totalidade da vida (MAUSS, 2003).

Nesse sentido, olhar para a religiosidade popular e a Folia de Reis é o recorte pelo qual optamos tratar das relações que fazem aparecer o mapa social aqui examinado, por onde ficam evidenciados os significados, as transformações e as representações dessa festividade. Do mesmo modo, esse é o viés para conhecer essa realidade histórica e acompanhar esses aspectos na compreensão das relações socioculturais no contexto da região sudeste do Pará.

O que permite afirmar, no caso da Folia de Reis, que, se os elementos rituais sofrem alterações, há, por sua vez, na própria festividade elementos de continuidade e de reprodução, que essas modificações nos reisados decorrem de fatores distintos de ordem demográfica, religiosa, sociocultural e da sua própria dinâmica. Isso tudo como forma de compreender esse fenômeno e a problemática proposta com enfoque ao papel da pesquisa na LPEC.

Não obstante, em Açaizal, a Folia de Reis manifesta-se como importante referência da cultura local, e, apesar de ser um povoado relativamente pequeno, ainda gera importante movimento pela mobilização de pessoas e de gerações. Isso por compreender-se de aspectos da realidade social nas distintas dimensões em que o divino e o fazer cotidiano são atravessados pelas relações de trocas, solidariedade e contraprestações.

Essas festas, de importante significado para a comunidade, são ressaltadas como *tradição*, terminologia bastante empregada que explicita a dinâmica desse acontecimento culturalmente forjado e transmitido entre gerações. Enraizado nas representações

sociais e simbólicas, esse fenômeno cultural provavelmente permanece como elemento de resistência e da identidade cultural do grupo na região. Ele é igualmente um componente da adaptabilidade dos agentes sociais, que, mediante a transferência de suas crenças, saberes e cultura, encontram nessas manifestações elementos para a sociabilidade, resistência, e para a reordenação e reprodução social.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2003.
- HÉBETTE, J.; ALVES, J. M.; QUINTELA, R. Parentesco, vizinhança e organização profissional na formação da fronteira amazônica. In: HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, S. B.; MANESCHY, M. C. (Orgs.). *No mar, nos rios e na fronteira: Faces do campesinato no Pará*. Belém: EDUFPA, 2002.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MAUÉS, R. Heraldo. *Uma outra "invenção" da Amazônia*. Belém: CEJUP, 1999.
- PALEARI, G. *Religiões do povo: Um estudo sobre inculturação*. São Paulo: AM Edições, 1990.
- PERGO, V. L. Os rituais na Folia de Reis: Uma das festas populares brasileiras. In: Encontro do GT Nacional de História das Religiões e Religiosidades, 1., 2007, Maringá. *Anais...* Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st1/Pergo,%20Vera%20Lucia.pdf> (Acesso em: 8 de setembro de 2011).



SILVA, A. Apresentação. In: BARROS, Artur C. F. de; REZENDE, Carmen L. *Companhias de Reis de Ribeirão Preto: Relatos de devoção e fé*. São Paulo: Fundação Instituto do Livro de Ribeirão Preto, 2011.

VELHO, O. G. *Frentes de expansão e estrutura agrária*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

VIEIRA, S. C. *Folia de Reis em São Domingos do Araguaia*. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Colegiado de Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Marabá. Marabá.

## Entrevistas

CABRAL, Raimundo. 2010. São Domingos do Araguaia/PA.

OLIVEIRA, Cledeneuza de. 2010. Açaizal – São Domingos do Araguaia/PA.

PEREIRA, Vitorino. 2010. Açaizal – São Domingos do Araguaia/PA.

RAFAEL, Narcíseo. 2010. Açaizal – São Domingos do Araguaia/PA.

ROXA, Maria. 2010. São Domingos do Araguaia/PA.

SANTOS, Eudália dos, 2010. São Domingos do Araguaia/PA.

## A respeito dos Organizadores

### **Haroldo de Souza**

Possui graduação em Agronomia pela Universidade de São Paulo/USP (2001) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo NAEA/UFPA (2010). Atualmente é Professor Assistente I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa-*Campus* Marabá. Tem experiência e atuação na área de Agronomia, Ciências Sociais e Educação do Campo na realização de pesquisas e projetos de extensão em parceria com organizações sociais do campo. *E-mail*: haroldosou@gmail.com.

### **Idelma Santiago da Silva**

Possui graduação em História (Bela./Lic.) pela Universidade Federal do Pará/UFPA (1999), especialização em História do Brasil pela PUC/MG (2002), mestrado (2006) e doutorado em História (2010) pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Tem experiência na área de Educação do Campo e História Cultural e Social, nos temas de Cultura, Migração, Memória e Identidade. É Professora Adjunta na Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará/Instituto de Ciências Humanas/*Campus* de Marabá, na Faculdade de Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Identidades e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental Brasileira (UFPA) e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Narrativa, Experiência de Vida e Formação (UFT). *E-mail*: idelmasantiago@gmail.com.

### **Nilsa Brito Ribeiro**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará/UFPA (1992), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2001) e doutorado em Linguística pela UNICAMP (2005). Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa, vinculada ao Instituto de Letras, Linguística e Artes/ILLA, com atuação em Análise do Discurso, Texto e Discurso e Linguística Aplicada. É Docente do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UFPA-Campus de Marabá) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia (UFPA-Campus de Bragança). Lidera um grupo de pesquisa no CNPq intitulado Práticas discursivas: narrativas, saberes e resistência cultural e atua nas seguintes linhas de pesquisa: produção discursiva e dinâmicas socioterritoriais na Amazônia; Discurso, ensino e identidade docente, com foco nos seguintes temas: Discurso, Ensino e Formação Docente; Narrativas Identitárias; discursos e resistência cultural. *E-mails:* nilsa@ufpa.br e nilsa@unifesspa.edu.br.

## A respeito dos Autores

### Antonio Kledson Leal Silva

Possui graduação em Engenharia Ambiental pela Universidade Estadual do Pará/UFPA, mestrado em Ciências Ambientais pela UFPA/Embrapa Amazônia Oriental/Museu Paraense Emílio Goeldi. Atualmente, é Docente Assistente Nível 1 da UFPA/*Campus* de Marabá e doutorando em Ciências da Engenharia Ambiental na Escola de Engenharia de São Carlos (USP). Tem experiência na área de serviços ecossistêmicos, gestão e consultoria ambiental, educação ambiental e de manejo e conservação de recursos naturais, com ênfase em estudos de impacto ambiental. *E-mail:* antoniokledson@gmail.com.

### Beatriz M. de F. Ribeiro

Possui graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará (2003) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, na área de concentração Ordenamento Territorial e Ambiental (2011). Tem experiência na área de ensino da Geografia e em metodologia de pesquisa em Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: território-territorialidade, campesinato, movimentos sociais e juventude. *E-mail:* beatrizmfribeiro11@gmail.com.

### Bruno Cezar Malheiro

É Professor Adjunto I do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-*Campus* de Marabá e também da especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária parceria UNIFESSPA e Via Campesina. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2006) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA - UFPA). Atualmente é tutor do Programa de Educação Tutorial (PET); Observatório de estudos da Fronteira: políticas territoriais, movimentos sociais e sistemas familiares de produção. Tem experiência docente nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação e em pesquisa atuando principalmente nos seguintes temas: Mineração, Território e Conflitos ambientais, cartografia social e movimentos sociais e Questão agrária e lutas sociais. Mestre em Planejamento do Desenvolvimento. Professora da LPEC-Unifesspa/*Campus* de Marabá e do curso de Especialização em Questão Agrária, Educação do Campo e Agroecologia, parceria com a Via Campesina. *E-mail:* brunomalheiro84@gmail.com.

### Constantino Pedro de Alcântara Neto

Possui doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2009), mestrado em Ciências Biológicas pela UFPA (1994) e graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural da Amazônia/UFRA (1986). Atua nas áreas da gestão socioambiental, desenvolvimento sustentável, pesca e aquicultura. *E-mail:* constantino.alcantara@gmail.com.

### **Fernando Michelotti**

Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade de São Paulo (1993) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – ênfase em Economia do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/NAEA da Universidade Federal do Pará/UFPA (2001). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa-Campus de Marabá. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Desenvolvimento Rural. *E-mail:* michelotti.f@gmail.com.

### **Francinei Bentes Tavares**

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2003), Mestrado em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2007) e Doutorado em Sociologia pela UFRGS (2012). É Professor Adjunto I da UFPA-Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Tem experiência multidisciplinar, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, desenvolvimento rural e Amazônia Oriental. *E-mail:* frankbentes@gmail.com.

### **Glauca de Sousa Moreno**

Engenheira Agrônoma pela Universidade Federal do Pará (2008) e mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pelo Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR) da Universidade Federal do Pará/Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Amazônia Oriental/EMBRAPA (2011). Docente Efetiva no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa. *E-mail:* gs.moreno1@gmail.com.

### **Haroldo de Souza**

Possui graduação em Agronomia pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pelo NAEA/UFPA (2010). Atualmente é Professor Assistente I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa-Campus Marabá. Tem experiência e atuação na área de Agronomia, Ciências Sociais e Educação do Campo na realização de pesquisas e projetos de extensão em parceria com organizações sociais do campo. *E-mail:* haroldosou@gmail.com.

### **Idelma Santiago da Silva**

Possui graduação em História (Bela./Lic.) pela Universidade Federal do Pará/UFPA (1999), especialização em História do Brasil pela PUC/MG (2002), mestrado (2006) e doutorado em História (2010) pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Tem experiência na área de Educação do Campo e História Cultural e Social, nos temas de Cultura, Migração, Memória e Identidade. É Professora Adjunta na Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará/Instituto de Ciências Humanas/Campus de Marabá, na Faculdade de Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Identidades e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental Brasileira (UFPA) e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Narrativa, Experiência de Vida e Formação (UFT). *E-mail:* idelmasantiago@gmail.com.

### **Josilene Nunes de Lima**

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Marabá e graduanda em Educação do Campo (Unifesspa/Camar) da turma de 2009. *E-mail:* jofrederik@hotmail.com.



### **Kátia Liége Nunes Gonçalves**

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas e Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará/UFPA, Especialização em Educação Matemática Para as Séries/Anos/UFPA. Graduação em Pedagogia/UNAMA. Docente de Educação Matemática da UFPA-Campus Marabá. Atualmente é Supervisora do PACTO pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/Pará – MEC/UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática e Linguagens, atuando principalmente nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática, Prática e formação Docente, Práticas Pedagógicas e Metodológicas, Educação Matemática, Etnomatemática, Linguagem Natural/Materna e Matemática, Modelagem Matemática, Avaliação da Aprendizagem. *E-mails:* liegeKatia@ufpa.br e liegekatia@gmail.com.

### **Lucivaldo Silva da Costa**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília/UnB, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2003), graduado em Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Inglesa pela UFPA (1999) e graduado em Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA (1998). É Professor Assistente I da UFPA-Campus de Marabá. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise, descrição e documentação da língua Xikrín do Cateté. *E-mail:* lucivaldo05@yahoo.com.br.

### **Maura Pereira dos Anjos**

Baiana de São Gabriel, cursou Pedagogia na UFPA-Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará (2003) em Marabá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo. Fez o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares no Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável/MAFDS – NCADR da UFPA, pesquisa sobre Formação de professores em áreas de assentamento a partir da experiência do Pronera no sudeste do Pará. Foi docente da UFPA, Assistente II, atualmente é efetiva da Unifesspa, lotada no Instituto de Ciências Humanas, na Faculdade de Educação do Campo/Fecampo, no Campus Universitário de Marabá, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Educação do Campo, Estágio Docência, História de Vida e Formação Docente. *E-mail:* maura\_anjos@hotmail.com.

### **Nilsa Brito Ribeiro**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará/UFPA (1992), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2001) e doutorado em Linguística pela UNICAMP (2005). Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa, vinculada ao Instituto de Letras, Linguística e Artes/ILLA, com atuação em Análise do Discurso, Texto e Discurso e Linguística Aplicada. É Docente do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UFPA-Campus de Marabá) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Saberes na Amazônia (UFPA-Campus de Bragança). Lidera um grupo de pesquisa no CNPq intitulado Práticas discursivas: narrativas, saberes e resistência cultural e atua nas seguintes linhas de pesquisa: produção discursiva e dinâmicas socioterritoriais na Amazônia; Discurso, ensino e identidade docente, com foco nos seguintes temas: Discurso, Ensino e Formação Docente; Narrativas Identitárias; discursos e resistência cultural. *E-mails:* nilsa@ufpa.br e nilsa@unifesspa.edu.br.

## **Rita de Cássia Pereira da Costa**

Possui mestrado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2008). E graduação com Bacharelado e Licenciatura em História pela UFPA (2004). Atualmente é Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/PNCSA/UNAMAZ e Professora da UFPA-Campus de Marabá; onde foi Coordenadora *pro tempore* da Licenciatura em Educação do Campo (Campus Marabá-UFPA) nos 1º e 2º semestres de 2010. Participou como Pesquisadora no Projeto Relatório Histórico-Antropológico de Identificação de Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Cachoeira do Arari, Estado do Pará. Professora Assistente Nível I. Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. *E-mails*: ritacosta55@yahoo.com.br e ritacosta55@hotmail.com.

## **Rodolfo Rorato Londero**

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, mestre em Estudos Literários e Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Tem experiência nas áreas de Comunicação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: teorias da publicidade, ficção *cyberpunk* e pós-modernismo. *E-mail*: rodolfolondero@bol.com.br.