

Licenciatura em

Educação do campo

UFPA- Cametá

10 anos de trajetórias formativas
no Baixo Tocantins



Organizadores:

Hellen do Socorro de Araújo Silva
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Tiago Corrêa Saboia

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO UFPA CAMETÁ:
10 ANOS DE TRAJETÓRIAS
FORMATIVAS NO BAIXO TOCANTINS**

Hellen do Socorro Araújo Silva
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Tiago Corrêa Saboia
(Organizadores)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFPA CAMETÁ: 10 ANOS DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NO BAIXO TOCANTINS



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Hellen do Socorro Araújo Silva; Waldma Maíra Menezes de Oliveira; Tiago Corrêa Saboia [Orgs.]

Licenciatura em Educação do Campo UFGA Cametá: 10 anos de trajetórias formativas no baixo Tocantins. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 536p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0575-5 [Digital]

1. Educação do campo. 2. UFGA Cametá. 3. Trajetórias formativas. 4. Tocantins/Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Tiago Corrêa Saboia com finalização de Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

A revisão linguística e ortográfica, assim como o enquadramento às regras da ABNT é de responsabilidade dos autores e coautores.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

FECAMPO – 10 ANOS DE TRAJETÓRIA FORMATIVA

Este livro traz esperançosas narrativas de pesquisas e práxis educativas feitas por professores/as, estudantes e companheiros/as da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO. Dentro dos 10 anos de sua existência, ousamos comemorar essa trajetória escrevendo esta obra que representa mais que uma fotografia do acúmulo científico desta Faculdade e sim uma exigência teórica, política, científica, pedagógica e epistemológica necessária para redefinir olhares e superar as visões e práticas racistas, machistas, misógina, homofóbicas e capacitistas que inferiorizam, negam e eliminam os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola, a natureza e as comunidades de dentro do territórios camponeses.

A trajetória formativa da FECAMPO representa um conjunto de experiências educativas, sociais e profissionais, conhecimentos e modos de atuar, construídos durante a trajetória de trabalho docente e discente, envolvidas nas relações sociais, profissionais e acadêmicas que atuaram na formação da identidade social, profissional e científica. Esta concepção de trajetória formativa dialoga com a concepção de Arroyo (2013), ao compreender que as vivências e experiências sociais de educadores e educandos são territórios em disputa no projeto pedagógico e no currículo, por isso, realizam indagações históricas que buscam reconhecimentos epistemológicos e sociais na produção do saber sistematizado nos currículos, nas áreas de nossa docência (ARROYO, 2013, p. 115).

Compreendendo dessa maneira, não se torna pretenciosa a intenção de falar o que significa 10 anos de existência da Faculdade de Educação do Campo, de fato não o é, dada a exigência e responsabilidade de assumir a formação de professores para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio do campo, no cenário da Amazônia Tocantina, onde a interculturalidade dos modos de vida das populações ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, agricultoras, pescadoras e indígenas, convive de modo contraditório com o avanço dos grandes negócios do agro (grãos e pecuária), hidrovias (expansão da malha viária) e extração de minério (areia, seixo e barro), imprimindo tensões e conflitos, mas também resistências e re-existências.

O livro pauta a discussão diante dessa complexa dimensão geopolítica e territorial da Amazônia Tocantina e não é exagero dizer que a Faculdade de Educação do Campo tornou-se referência para problematizar, produzir conhecimentos e edificar outro modelo de ciência que tão somente tem apresentado a sociedade a compreensão das múltiplas dimensões educacionais, sociais, culturais, agroecológicas, florestais, políticas e ambientais que ocorrem em espaços de terra firme e de várzea; como também vem afirmar em suas pesquisas, ensinos e extensões as formas, práticas e conhecimentos ancestrais de convivência com a natureza, trazendo imaginários, representações, saberes e práticas bio-socioculturais relacionadas aos rios, terras, florestas e animais que aqui habitam e convivem com a natureza e não contra ela.

De fato, ao longo de seus capítulos, os aspectos mais relevantes revelam diante de nós o quão urgentes e imprescindíveis as temáticas e questões são para a formação de professores, assim como para a ressignificação da escola do campo e da universidade, em especial para a preservação ambiental e controle socioterritorial, a manutenção dos recursos hídricos e florestais, da biodiversidade, e concomitantemente, o fortalecimento da agricultura familiar nesses territórios.

O que veremos nesta obra expressa uma grande parte do que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo tem acumulado em torno de conhecimentos e práticas que envolvem a vida das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas e pescadoras da região Tocantina. Essas vozes, sinalizações e narrativas de hoje, expressam em grande medida o que outrora, há 10 anos, esteve na origem da Faculdade de Educação do Campo, quando os movimentos sociais do território questionavam a universidade para criação de uma licenciatura que atendesse o campo e, assim, obter maior acesso das populações camponesas à universidade pública.

Nessa história, é importante destacar que a criação da FECAMPO expressou por um lado, a expansão da política de educação superior do campo no Brasil, feita por meio do Edital nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC) e, por outro, foi resultado das manifestações que os movimentos sociais reunidos por meio do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF, do Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC) e do Fórum Cametaense de Educação do Campo (FORCEC), realizaram entre os

anos 2011-2012, envolvendo reuniões e apontando questões para a criação do Projeto Pedagógico inicial do curso.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, sediado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, inicia em 2013 suas atividades administrativas e operacionais por meio da criação da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO, como sendo a primeira faculdade do campus, quicá da UFPA, que nasce abraçando um coletivo de 15 professores e 3 técnicos administrativo-pedagógico, destinados por concurso público, conforme previu o edital citado anteriormente.

Sua trajetória formativa foi feita de muitas lutas e resistências. Destaca-se inicialmente a realização dos concursos públicos e a criação do quadro de docentes que atendesse as diferentes áreas dos conhecimentos em ciências da natureza, agrárias, pedagogia e economia solidária. O desafio seguinte e mais árduo dá-se em torno da reformulação do projeto pedagógico e a busca incansável por sua imediata aprovação nas instâncias administrativas da Pró-reitora de graduação da UFPA.

A construção do atual Projeto, é fruto de longas jornadas de estudos, debates e proposições coletivas, mas também de enfrentamentos e desobediências, visto por Silva (2017) como desafios e lutas contra-hegemônicas da FECAMPO frente à universidade, nas quais foram dando ao projeto pedagógico e ao currículo uma nova configuração política, pedagógica, científica e epistemológica para garantir que a realização da formação docente seja realizada por Áreas de Conhecimentos e por Alternância Pedagógica, e que seja reconhecida institucionalmente como uma proposta curricular e pedagógica representativa dos povos e movimentos sociais camponeses da Amazônia Tocantina paraense.

É importante destacar que estão firmados nos marcos históricos na trajetória formativa da FECAMPO, a realização de 03 Encontros Regionais da Licenciatura em Educação do Campo-ERLEC, nos anos de 2014, 2016 e 2019, assim como a realização de 04 Jornadas Universitárias da Reforma Agrária-JURA, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2022, inovando mais uma vez ao propor eventos de caráter científico, político, pedagógico de dimensão socioterritorial regional, no qual pode envolver estudantes e professores da universidade e da educação básica, como também representantes de agricultores familiares, poder público e movimentos sociais, assim como lideranças das comunidades quilombolas, ribeirinhas e extrativistas do Baixo Tocantins.

Outrossim, podemos citar a quantidade de trabalhos de conclusão de curso defendidos na Educação do Campo, os quais já apresentam proporções numerosas de trabalhos acadêmicos que precisam ser identificados e revelados por novas pesquisas. Por exemplo, somente nas turmas de 2014, onde os Tcc's foram defendidos até o ano de 2019, tiveram 72 trabalhos de conclusão em forma de artigo científico. Destes, 29 trabalhos foram da turma de Cametá, 14 de Oeiras do Pará e em Baião, 29 artigos. Com esses dados, queremos mostrar que esse Livro revela, por um lado, o desafio de reunir e resgatar pesquisas tão valiosas e necessárias para discutir a formação de professores do campo e que fazem parte da memória da Faculdade; assim como, por outro lado, revela que ainda precisamos investigar e saber quantos trabalhos de conclusão de curso não chegaram a tempo de ingressar nesta obra e que ainda precisam ser apresentados a sociedade, assim como estes textos que estão aqui.

A história da Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina, já foi registrada em pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso e Teses de Doutorado. Os registros mais antigos da primeira pesquisa sobre o curso de Educação do Campo data de 2015, feita pela estudante de Pedagogia da UFPA/Cametá, Leilane Pinheiro (2015), sobre o projeto pedagógico e a nova configuração em forma de alternâncias pedagógicas.

As Teses de Doutorado dos Professores Hellen Silva (2017), Maria Divanete Silva (2019) e Oscar Barros (2021), assim como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Joyce Vieira (2020), mostraram as lutas da FECAMPO e do Fórum de Educação do Campo para garantir a profissionalização docente de jovens camponeses dentro do curso e serem reconhecidos político e socialmente pelo Estado, nas esferas municipais e estadual, diante da inclusão nos concursos públicos, com código de vagas específicos para licenciados em Educação do Campo e por área de conhecimento.

As dimensões e impactos que a Faculdade e o curso de Educação do Campo vão criando no território, se tornam ainda maiores a partir de mais uma ação inovadora e ousada da FECAMPO, a criação da turma de Educação do Campo na comunidade de Vila do Carmo em 2015, no próprio território rural e ribeirinho de Cametá. O que dizer dos desafios de realizar a formação docente fora do espaço acadêmico universitário de Cametá, para ser realizado em uma escola pública da vila, sem muitas

condições de infraestrutura para realizar o trabalho pedagógico e sem espaços para acolher e alojar os docentes e discentes do curso?

A experiência em realizar o curso de Educação do Campo na Vila do Carmo foi, sem dúvida, entre tantos exemplos, a maior aproximação da universidade às condições de vida e educação das populações camponesas, além de representar um grande ensinamento para a FECAMPO diante da necessidade de afirmar o pertencimento e a repolitização das identidades profissionais docentes e discentes, pois nos revelou que o desafio de promover ciência e educação no território camponês, mesmo estando dentro dele, passa pela valorização da educação básica do campo e da função social da universidade, além de reinventar-se diante da possibilidade de estar no território ao lado dos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos.

É importante destacar nessa trajetória, as gestões que foram se sucedendo dentro da faculdade, iniciando com o prof. Oscar Barros e Francinei Bentes, passando pela profa. Kelly Garboza, seguindo com a profa. Madalena Freire e profa. Socorro Dias e posteriormente com profa. Hellen Silva, Fernando Alves e Edilena Corrêa, profa. Socorro Dias e para o período de 2023-2025 com os profs. Lincoln Carneiro e Oscar Barros. Sem o papel fundamental da atuação das gestões, dos técnicos João Miranda, Idalina Caldas e William Oliveira o projeto pedagógico não teria sido aprovado, os eventos não teriam ocorrido e a FECAMPO não teria a dimensão institucional de caráter regional vinculada a luta pela educação, reforma agrária, agricultura familiar e contra o fechamento de escolas nos territórios camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas da região Tocantina.

Durante os 10 anos da Faculdade de Educação do Campo ofertou-se 02 (duas) turmas de especialização em Educação Inclusiva no Campo nos anos de 2018 e 2021. O curso objetivou discutir informações teórico-metodológicas que permitiram a reflexão e o aprofundamento sobre práticas inclusivas aos alunos com deficiência nas escolas do Campo da Região Tocantina. Assim, a especialização em Educação Inclusiva no Campo atendeu a uma expressiva demanda da comunidade acadêmica e profissional da Amazônia Tocantina que atuavam nas escolas do campo com alunos deficientes, proporcionando assim a formação continuada dos professores, além de fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos.

O curso formou na primeira turma 44 (quarenta e quatro) e na segunda 36 (trinta e seis) totalizando 80 especialistas em Educação

Especial no campo. Com a finalização do curso publicou-se 02 (dois) e-book intitulado *Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos* organizado pelos professores Waldma Oliveira e Tiago Saboia (2019) e *Educação Especial na Amazônia Paraense: práticas educativas, currículo e identidades* outras organizado pelos professores Waldma Oliveira e Fernando Araújo (2023).

Qualificamos profissionais para atenderem alunos com deficiência nas escolas do campo, bem como a circulação de trabalhos científicos na interface da educação especial e na educação do campo em eventos nacionais e internacionais. Assim, formamos profissionais comprometidos com a inclusão, o diálogo e o respeito com a pluralidade cultural, linguística, econômica, educacional e social existente no campo Amazônico que entendem que a educação especial do campo não é apenas uma formação acadêmica, mas é também um projeto de vida e de uma outra sociedade, firmada em raízes decoloniais, interculturais, dialógicas e de resistência.

Na Faculdade de Educação do Campo são vinculados 03 (três) grupos de pesquisas, a saber: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina-GEPECART, Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT e GESOL.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina-GEPECART, criado em 2005. A atuação da FECAMPO junto aos coletivos representativos da educação do campo, nas lutas e manifestações dentro do IV Seminário (2018) e do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins (FECAF), no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Assim como, no ano de 2013, esteve atuando na criação do Fórum Cametaense de Educação do Campo (FORCEC), nas plenárias do Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC) e na criação do Fórum Baionense de Educação do Campo (FORBEC) no ano de 2019.

O Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT – foi cadastrado no CNPq no dia 09 de julho de 2015 (09/07/15). Apresenta como objetivo desenvolver produções científicas, tecnológicas e artísticas – culturais pautadas em estudos sobre Educação Especial no Campo e Surdez em âmbito da diversidade, educação de Surdos, diferença com alteridade e das relações do outro Surdo com o outro ouvinte na Amazônia Tocantina. O grupo produziu 02 (dois) livros *Educação Inclusiva, Surdez e Libras: experiências socioeducativas na*

Amazônia Paraense (OLIVEIRA, SILVA, 2017) e Estudos Surdos e Libras: percepções legais e linguísticas, representações e reflexões formativas (OLIVEIRA, SILVA, 2018)

No período de 2015 a 2023 o GESAT realizou 14 projetos extensionistas formando e capacitando 413 profissionais, desenvolveu 11 projetos de pesquisa com financiamento e desenvolveu 79 pesquisas em parceria com orientados e orientandas de graduação e pós-graduação, sendo um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) em nível de Trabalho de conclusão de Curso (TCC) e 24 (vinte e quatro) no que tange monografias de pós-graduação lato-sensu. No contexto das pesquisas realizadas vinculada com GESAT ilustramos que o objeto *surdez e Educação Especial no Campo* percorreu diversas veredas de investigação, a saber: educacional, cultural, identitária, religiosa, linguística e artística (OLIVEIRA, 2023).

O Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária – GESOL criado em 2017 por um coletivo de docentes e discentes para desenvolver pesquisas no território do Baixo Tocantins com foco na Educação do Campo, Práticas Educativas, Formação de Educadores e Movimentos Sociais, além de abordar a Educação do Campo numa perspectiva interdisciplinar ao dialogar com os de estudos da Agroecologia, Agricultura camponesa e Economia Solidária. Estrutura-se nas seguintes linhas de pesquisas: Agricultura Familiar, Agroecologia e Sistemas Agroflorestais, Currículo, saberes e Ensino de Ciências nas escolas do campo, Educação básica e superior do campo, Política de formação dos educadores do campo, Movimentos sociais e Práticas educativas, Populações quilombolas, mercado institucional de alimentos e alimentação escolar, economia solidária, Agroecologia e Feminismo e Sustentabilidade dos Sistemas de Produção Familiares na Amazônia. É composto por 06 (seis) docentes da FECAMPO, 07 (sete) estudantes de Mestrado, 2 (dois) alunos de graduação e 02 (dois) especialistas/colaboradores, egressos da LEDOC. Desde 2019 vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Cuntins-UFPA.

O livro *Licenciatura em Educação do Campo UFPA Cametá: 10 anos de trajetórias formativas no baixo Tocantins* apresenta 23 (vinte e três) artigos divididos em três eixos temáticos: Políticas Educacionais, Alternância Pedagógica, Estágio e Pesquisa, Práticas Pedagógicas e Curriculares na Escola do Campo, Cultura, diversidade e inclusão na

formação da unicidade do ser e Ecossistema, biodiversidade e sustentabilidade.

Ao expressar a trajetória de ensino, pesquisa e extensão do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins-Cametá este livro apresenta reflexões que acerca da garantia do direito ao ingresso, a permanência e a conclusão dos povos do campo, das águas e das florestas construída em 10 anos de formação e que expressa a resistência, dificuldades e desafios na construção da política de formação de educadores e educadoras para atuar nos territórios camponeses.

O eixo *Políticas Educacionais, Alternância Pedagógica, Estágio e Pesquisa, Práticas Pedagógicas e Curriculares na Escola do Campo* é composto por 09 (nove) artigos: Política de nucleação: compreensões e contradições na garantia do direito a educação na comunidade de Maturá, no município de Baião –PA, Políticas educacionais para a educação do campo: desafios e perspectivas na Organização do Trabalho Pedagógico na Escola João Paulo II em Oeiras do Pará, A Alternância Pedagógica como linha de fuga nos processos formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no CUNTINS Cametá, Ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos: experiências de estágio em uma escola do campo do município de Igarapé - Miri, Pará, Pedagogia Decolonial na formação de educadores do campo: uma discussão na perspectiva do currículo da educação do campo, O território educativo das águas: a relação do currículo das escolas ribeirinhas de Ponta de Pedras com os saberes marajoaras, Adaptações e desafios: a educação do campo em tempos de ensino remoto e a Alternância Pedagógica - Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) na pandemia, Escola e comunidade: um estudo das relações entre a EMEIF Nova Aliança e as realidades da agricultura familiar, no município de Mocajuba – PA e Práticas pedagógicas desenvolvidas no programa de recomposição da aprendizagem - MAIAU em uma escola do campo no município Moju/PA.

As temáticas expressam a constituição e afirmação do movimento da educação do campo do Brasil e na Amazônia Tocantina. Os temas principais são: Políticas educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico, Alternância Pedagógica, estágio na Educação de Jovens e Adultos, estágio e pesquisa, ensino de ciências na escola do campo, currículo em escola ribeirinha, práticas pedagógicas em contexto da Pandemia da Covid-19 e Pedagogia Decolonial. Todos os textos

dialogam a partir de um território educativo que marcam vidas, lutas e práticas educativas diversas na perspectiva de provocar os sujeitos pela transformação da forma escolar na educação básica e na universidade.

O Eixo *Cultura, diversidade e inclusão na formação da unicidade do ser* apresenta 06 (seis) artigos: Vozes e sinalizações de graduandos com deficiência sobre a atuação do núcleo de acessibilidade da UFPA/Cametá, Entre o tempo comunidade e o tempo universidade: a formação na LEDOC e as contribuições nas identidades do educador e educadora do campo, s desafios das práticas curriculares da LEDOC: histórias de vidas dos povos do campo contadas por vozes da r-existência no percurso formativo, Ensaio sobre a questão étnico-racial em Oeiras do Pará: repensando o corpo e o cabelo crespo e sua relação no espaço escolar, A identidade e a cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar: um estudo a sobre a importância da cultura afrojuabense para a construção do currículo na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho, no distrito de Juaba-Cametá-PA e O Boi - Bumbá, uma cultura prestes a desaparecer, no quilombo de Calados, município de Baião – Pará.

As pesquisas ilustram que o ser humano é um ser de relações e de busca. É fazedor e criador de cultura e de histórias. Estar no e com o mundo em teias dialógicas e culturais. Assim, a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais parte do reconhecimento das diversas culturas, dos diversos saberes e das identidades outras. Presente nas narrativas e nas histórias de vidas dos povos do Campo, das Mulheres e dos Homens educadores e educandos da escola do campo, da Mulher Negra, do seu corpo e de seu cabelo, das Pessoas com deficiência na universidade e das tradições culturais de uma comunidade quilombola. Portanto, os trabalhos demarcam que a identidade é construção histórica, social, cultural e política de homens e mulheres no/do campo em suas relações inter-humanas.

O Eixo *Ecosistema, biodiversidade e sustentabilidade* é composto por 08 artigos que nos convidam a uma reflexão profunda sobre a importância e reconhecimento dos saberes tradicionais para pensarmos processos educativos que fortaleçam identidades locais, respeitem a diversidade cultural e contribuam para a conservação da natureza. São eles: A importância das matas ciliares para a preservação dos ecossistemas de várzeas na ilha Mapiraí de baixo, Cametá, Pará; Saberes e práticas socioprodutivas em agroecossistemas de famílias camponesas no município de Cametá, PA; A importância dos saberes da etnobotânica na formação de docentes e discentes da escola do campo;

Saberes e práticas de manejos em açazais (*euterpe oleracea mart.*) de camponeses ribeirinhos na ilha do Marajó, Pará; Sustentabilidade na produção do açaí na Amazônia Tocantina: uma revisão de literatura; Estratégias socioprodutivas e reprodução social camponesa em Oeiras do Pará, PA; A pesca começa na mata: a biodiversidade vegetal e a confecção de apetrechos de pesca no território das ilhas do município de Cametá – PA e No fundo se pega o Mandí e na beira o Jacundá”: saberes da pesca artesanal no rio Urucuzal, Marajó, Pará.

Através dessa coletânea de artigos do Eixo é possível compreendermos as profundas conexões entre relações sociais, os saberes tradicionais e as práticas socioprodutivas. Essa compreensão nos permite refletir sobre práticas sustentáveis de manejo, levando em consideração não apenas a necessária e urgente conservação da biodiversidade, mas também, o bem-estar socioeconômico das populações locais respeitando, assim, suas histórias, memórias e, principalmente, os seus protagonistas.

Por fim, este livro, ao mostrar as trajetórias formativas da FECAMPO, entre outras, ocorridas durante dez anos da sua existência em cenários formativos da Licenciatura em Educação do Campo, pode comemorar sua irrefutável presença na UFPA e no território tocantinense, brindando junto a um coletivo de professores, professoras, estudantes e lideranças dos movimentos sociais, sua mais recente obra científica “Licenciatura em Educação do Campo-UFPA/Cametá: 10 Anos de Trajetórias Formativas no Baixo Tocantins.

Pode-se dizer que este livro expressa diferentes epistemologias vinculadas as territorialidades do Tocantins, as quais mesmo tensionadas, disputadas, pressionadas e limitadas pela ciência e capitalismo hegemônicos, estão engajadas com as escolas e movimentos sociais nos territórios de luta da Educação do Campo. O livro revela que as vozes e sinalizações, experiências sociais, agroecológicas e ambientais das populações e lideranças dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, estão carregados por um rol significativo de representações epistemológicas que foram estudadas, socializadas, problematizadas e reconstruídas em suas abordagens formativas.

O livro diante desse contexto, é um “Documento de Identidade” que carrega uma abertura epistemológica criada em diferentes áreas do saber e criada nas práxis educativas do curso de Educação do Campo, representando uma marca de ser o próprio livro um território

diversificado de epistemologias, saberes, práticas, experiências, identidades, trajetórias e subjetividades que configuram a formação docente na Educação do Campo na Amazônia.

Aproveitem a leitura e a força político-pedagógica e agroecológica dos textos.

Oscar Ferreira Barros
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Tiago Corrêa Saboia

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

BARROS, Oscar Ferreira Barros. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de Doutorado–UFPA/PPGED, Belém, 2021. (Tese de Doutorado).

BRASIL. **Edital de convocação de Projetos Pedagógicos** para criação de Licenciaturas em Educação do Campo. MEC/SECADI/SISU, Brasília-DF, Edital nº 02/2012.

SILVA, Helen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de Educadores do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. PPGED/UFPA, 2017. (Tese de Doutorado).

SILVA, Maria Divanete Souza da. **Práticas educativas populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina**. PPGED/UFPA, 2019. (Tese de Doutorado).

PINHEIRO, Leilane Guedes. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: um estudo a partir do Projeto Pedagógico do PROCAMPO da UFPA. Biblioteca do CUNTINS. Impresso. 2015 (Trabalho de Conclusão de Curso).

VIEIRA, Joice Alves. **O Fórum de Educação do Campo, das Águas e das Florestas-FECAF** e sua Inter-Relação com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Território do Baixo Tocantins. Cametá/Vila do Carmo: UFPA/FECAMPO, 2020. (Trabalho de Conclusão de Curso).

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade (Org.) **Educação Inclusiva, Surdez e Libras: experiências**

socioeducativas na Amazônia Paraense. 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2017. v. 100. 173p.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade. (Org.) **Estudos Surdos e Libras: percepções legais e linguísticas, representações e reflexões formativas.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2018. v. 100. 153p.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; SABOIA, Tiago Corrêa. (Org.) **Educação Inclusiva no Campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2019. v. 1. 574p.

Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/> Acesso em: 04.06.23

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; ARAÚJO, Fernando Alves de (Org.). **Educação Especial na Amazônia Paraense: práticas educativas, currículo e identidades outras.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2023. v. 1. 513p.

Disponível em: Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/> Acesso em: 04.06.23

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial:** na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 04.06.23

SUMÁRIO

EIXO I – Políticas Educacionais, Alternância Pedagógica, Estágio e Pesquisa, Práticas Pedagógicas e Curriculares na Escola do Campo

- POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: COMPREENSÕES E CONTRADIÇÕES NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE DE MATACURÁ, NO MUNICÍPIO DE BAIÃO –PA** 23-40
Areli Ferreira Vasconcelos
Tiago Corrêa Saboia
- POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA JOÃO PAULO II EM OEIRAS DO PARÁ** 41-60
Josafá Lopes Gomes
Hellen do Socorro de Araújo Silva
- A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO LINHA DE FUGA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CUNTINS CAMETÁ** 61-73
Edilena Maria Corrêa Rubya
Rafaela M. de Almeida
- ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ - MIRI, PARÁ** 75-88
Izal Ladislau Corrêa
Edilena Maria Corrêa
- PEDAGOGIA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UMA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO** 89-111
Josafá Lopes Gomes
Oscar Ferreira Barros
Waldma Máira Menezes de Oliveira
- O TERRITÓRIO EDUCATIVO DAS ÁGUAS: A RELAÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DE PONTA DE PEDRAS COM OS SABERES MARAJOARAS** 113-140
Letícia dos Santos Furtado
Waldma Máira Menezes de Oliveira

ADAPTAÇÕES E DESAFIOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA - TEMPO UNIVERSIDADE (TU) E TEMPO COMUNIDADE (TC) NA PANDEMIA 141-161

Terezinha de Jesus Pompeu de Castro
João Miranda Furtado

ESCOLA E COMUNIDADE: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE A EMEIF NOVA ALIANÇA E AS REALIDADES DA AGRICULTURA FAMILIAR, NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA – PA 161-189

Paulo. J. V. Almeida
Luís Mauro Santos Silva

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM - MAIAU EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO MOJU/PA 191-210

Aline Vasconcelos Belém
Oscar Ferreira Barros

Eixo II – Cultura, Diversidade e inclusão na formação da unicidade do ser

VOZES E SINALIZAÇÕES DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPA/ CAMETÁ 213-238

Adelmo Viana Wanzeler
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

ENTRE O TEMPO COMUNIDADE E O TEMPO UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO NA LEDOC E AS CONTRIBUIÇÕES NAS IDENTIDADES DO EDUCADOR E EDUCADORA DO CAMPO 239-261

Deiziane Moraes Caldas
Hellen do Socorro Araújo Silva

OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES DA LEDOC: HISTÓRIAS DE VIDAS DOS POVOS DO CAMPO CONTADAS POR VOZES DA R-EXISTÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO 263-279

Joana Laura Cota Corrêa
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Salomão Mufarrej Hage

ENSAIO SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM OEIRAS DO PARÁ: REPENSANDO O CORPO E O CABELO CRESPO E SUA RELAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR 281-304
Loise Barbosa Sampaio
Rosemeire de Oliveira Souza

A IDENTIDADE E A CULTURA DOS SUJEITOS DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO A SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFROJUABENSE PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EMEF ORVÁCIO GOMES DE CARVALHO, NO DISTRITO DE JUABA-CAMETÁ-PA 305-326
Maria de Lourdes Oliveira Aragão
João Miranda Furtado

O BOI - BUMBÁ, UMA CULTURA PRESTES A DESAPARECER, NO QUILOMBO DE CALADOS, MUNICÍPIO DE BAIÃO - PARÁ 327-348
Maria do Socorro Dias Pinheiro
Magnum Nazareno Cunha Braga

Eixo III – Ecossistema, Biodiversidade e sustentabilidade

A IMPORTÂNCIA DAS MATAS CILIARES PARA A PRESERVAÇÃO DOS ECOSISTEMAS DE VÁRZEAS NA ILHA MAPIRAÍ DE BAIXO, CAMETÁ, PARÁ 351-369
Antônio Xavier Dias
Oscar Ferreira Barros

SABERES E PRÁTICAS SOCIOPRODUZIVAS EM AGROECOSSISTEMAS DE FAMÍLIAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ, PA 371-391
Edfranklin Moreira da Silva
Pedro Santa Rosa do Carmo
Madalena Freire

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DA ETNOBOTÂNICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA DO CAMPO 393-406
Edilena Maria Corrêa
Maria do Socorro Neves Maia

SABERES E PRÁTICAS DE MANEJOS EM AÇAIZAIS (EUTERPE OLERACEA MART.) DE CAMPONESES RIBEIRINHOS NA ILHA DO MARAJÓ, PARÁ Eliza Teixeira da Fonseca Edfranklin Moreira da Silva	407-432
SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO DO AÇAÍ NA AMAZÔNIA TOCANTINA: UMA REVISÃO DE LITERATURA Maria Adaires de Oliveira Pantoja Gisele do Socorro dos Santos Pompeu	433-449
ESTRATÉGIAS SOCIOPRODUTIVAS E REPRODUÇÃO SOCIAL CAMPONESA EM OEIRAS DO PARÁ, PA Rosenilson Vieira Gomes Edfranklin Moreira da Silva	451-470
A PESCA COMEÇA NA MATA: A BIODIVERSIDADE VEGETAL E A CONFECÇÃO DE APETRECHOS DE PESCA NO TERRITÓRIO DAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ - PA Maysa Alves Tiago Corrêa Saboia	471-494
NO FUNDO SE PEGA O MANDIÍ E NA BEIRA O JACUNDÁ’’: SABERES DA PESCA ARTESANAL NO RIO URUCUZAL, MARAJÓ, PARÁ Aírtton Brabo de Sousa Tiago Corrêa Saboia	495-513
Sobre os autores e autoras	515

Eixo I

Políticas Educacionais, Alternância Pedagógica, Estágio e Pesquisa, Práticas Pedagógicas e Curriculares na Escola do Campo



Crianças na saída da aula na comunidade quilombola Itabatinga Médio
Foto: Tiago Saboia

Correr, voar, sonhar

Na fotografia que guarda momentos tão puros,
Crianças correndo na saída da escola,
Cena encantadora, retrato da vida.
São como pássaros em pleno voo, festejam.
Ensinam-nos que a felicidade está no que é seu,
Imagem que desperta reflexão,
Sobre a importância da educação, da inclusão e do respeito ao ser.
Sobre sonhar com pés descalços no chão,
A busca por sonhos e esperanças tão altas quanto nuvens.
É possível? Sim, é!
Desde que a educação não seja um eterno não.
Pois ela é a base para transformação.

Tiago Saboia

POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: COMPREENSÕES E CONTRADIÇÕES NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE DE MATACURÁ, NO MUNICÍPIO DE BAIÃO – PA¹

Areli Ferreira Vasconcelos
Tiago Corrêa Saboia

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a política de Nucleação das escolas do campo presentes no território de Maturá e das comunidades ao seu entorno, no município de Baião – Pa. Adota, como categorias de análise, as compreensões dos sujeitos e as contradições na garantia de direito ao acesso à educação para os alunos que necessitam deslocar-se de suas comunidades até a escola núcleo.

A educação do campo completou 20 anos (FONEC, 2018) e neste percurso foram muitos desafios transpostos e muitos que ainda existem, pois “a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações (...)” (CALDART, 2012, p. 259), assim, faz-se necessário a compreensão do contexto das comunidades de toda a sua dinâmica, para que as políticas públicas atendam às suas especificidades e tenham significados que de fato contribuam para a vida das populações do campo.

A política de Nucleação surgiu embasada na justificativa de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, neste sentido, “a nucleação consiste em reunir um determinado número de escolas de uma determinada região ou espaço geográfico em torno de apenas uma unidade de ensino maior, com mais infraestrutura, denominada escola núcleo” (CARMO, 2016, p. 23), ou seja, ainda segundo este estudioso, a polarização é promovida pelos governos estaduais e municipais com o propósito de organizar uma estrutura escolar mais moderna e com melhores ambientes e estruturas pedagógicas.

Nesse cenário da implementação da política de nucleação, acordar mais cedo, percorrer longos caminhos (terrestres ou fluviais) para

¹ Artigo publicado na íntegra nos Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação/ISSN: 2525-4588

chegar a escola núcleo, assim como o distanciamento geográfico da sua comunidade de origem, entre outros fatores, podem provocar práticas que os afastam ou os desvinculam de suas vivências diárias, concedendo-lhes novos valores culturais e também situações que podem negar a sua identidade, deixando de ver sua comunidade como possibilidade de vida. Além dos possíveis riscos que estes alunos ficam expostos durante o trajeto casa-escola/escola-casa, que não podem ser desconsiderados, visto que muitos deste passam um tempo importante no transporte escolar.

Esses fatores têm sido enfrentados pelo movimento de educação do campo no Brasil como uma política que desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005). Logo, afastar esses alunos de sua comunidade, gera mudanças significativas na sua formação, enquanto sujeitos pertencentes a um determinado lugar.

Na concepção de educação do campo, a defesa é de que o território do campo é diferente do espaço urbano. Deste modo, o conceito de rural não mais dá conta das especificidades das comunidades camponesas que nos últimos anos vêm lutado pela compreensão do espaço rural como espaço de vida; e traz como uma das suas bandeiras, que vem a ser a educação do e no campo; do por ser pensada para a realidade dos povos camponeses e no porque deve acontecer naquele espaço geográfico (CALDART, 2005).

As formas de trabalho das populações do campo voltam-se para a agricultura familiar, extrativismo, pequenas criações e pequenos comércios, no entanto, tem forte presença da monocultura da pimenta-do-reino, que juntamente com os comércios situados na sede do Município, movimentam a economia local.

As relações de trabalho nas comunidades estão ligadas ao eixo familiar e comunitário, as tomadas de decisão sobre o trabalho, em sua maioria, são patriarcais. Entretanto, há uma forte participação das mulheres nestas tomadas de decisão, pois as mesmas vêm ganhando espaço no seio das famílias e, em algumas situações, são as responsáveis pela renda da família. Os sujeitos que residem nestas comunidades, sejam agrícolas, agroextrativistas, ribeirinhas ou quilombolas, trazem consigo histórias de vida, de lutas, dos embates e enfrentamento de desigualdades sociais. Carregam o peso da

caracterização pejorativa no sentido de serem, muitas vezes, tratadas pelo poder público como se fossem inferiores e que qualquer coisa servisse para elas, fomentando um histórico de negação social.

Além disso, não é levado em conta que são vidas que trabalham para a vida, que plantam, cuidam, colhem, pescam, caçam e tem uma relação íntima com os rios, as florestas e que tem direito a uma educação formal, que possibilite uma análise crítica da mesma forma e com a mesma qualidade que é oferecida nas escolas urbanas.

No contexto de discussão do processo de nucleação das escolas do campo, no município de Baião-PA, esta pesquisa pretendeu compreender de que modo a política de nucleação é percebida pelos moradores de uma comunidade que presenciou sua escola fechada. Na perspectiva profissional, pesquisar os impactos das nucleações e até onde proporcionam educação de qualidade, visto que os alunos necessitam deslocarem-se de suas comunidades para outra, que, muitas vezes, encontra-se distante da sua.

Por este motivo, entende-se a importância da compreensão da vida dos sujeitos envolvidos neste processo, pois como pertencente a uma comunidade do campo, sabemos o quão é traumático desvincular-se do lugar a que pertence e como é difícil a adaptação ao novo, nova escola, novo dialeto e novos colegas, sem que sejam consideradas todo o percurso de uma vida já construída.

1. O TRILHAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO: VISITANDO OS MARCOS LEGAIS

Para a compreensão do cenário das lutas políticas, principalmente no campo da educação nas áreas rurais do país, há de compreender a diversidade de projetos para o campo. Torna-se, portanto, necessário a busca por elementos, eventos e movimentos que possam contribuir para a compreensão dessa realidade (OLIVEIRA et al., 2012).

No bojo dessas discussões, entende-se que a Educação do Campo deve partir das reflexões que remetem entender o campo como lugar de vida, no qual estão presentes sujeitos construtores do seu espaço (CALDART, 2012). É nesse sentido que se faz necessária a defesa pelo acesso e permanência à escola pública e gratuita, nas diferentes comunidades e realidades que configuram o território do campo.

A legislação brasileira garante amparo legal na “adequação” às especificidades das escolas do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB), em seus artigos 23º e 28º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adequações necessárias para atender a estas especificidades, seja no currículo, no calendário escolar e na organização pedagógica ao considerar as condições climáticas, períodos de plantio e colheita, como também, condições de trabalho no campo. Segundo Hage (2010, p. 2), “essas adequações são importantes pois, a simultaneidade entre o trabalho e a escolarização no meio rural, constitui-se um fator incentivador para o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo”.

Em consonância com a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmam a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo” (HAGE, 2010, p. 2). Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, “referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (HAGE, 2010, p. 2).

Diante disso, certifica-se a importância das escolas do campo serem no campo e na comunidade onde os alunos residem, pois cada comunidade, mesmo de uma mesma região, traz consigo particularidades subjetivas que necessitam ser valorizadas no âmbito do sujeito como construtor do seu espaço, argumento este, amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-lei nº 8069/90), o qual defende que os educandos devem ser atendidos em sua própria comunidade, e pela resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Segundo Nascimento (2012), o processo de nucleação² ganhou força

² Caracteriza-se por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização das escolas multisseriadas, mas localizadas dentro de cada comunidade, ainda que pequena e recebendo um pequeno número de alunos.

A partir do entendimento de que a nucleação escolar segue a lógica de um modelo moderno e hegemônico de escola, modelo este que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo”, “a nucleação como política educacional começou a ser adotada nacionalmente desde a década de 70, em meio a um contexto histórico de expansão do ideal americano e a uma repressão militar deflagrada pela ditadura militar (p. 17).

Segundo o parecer CEB 23/2007, um dos motivos alegados por aqueles favoráveis a nucleação são: “baixa densidade populacional, determinando a sala multisseriada e a unidocente; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão dos serviços escolares e melhoria na qualidade da aprendizagem” (CEB 23/2007, p. 06). Com base neste argumento e nas questões custo benefício, os governos têm aderido a esta política, e ainda geram barganha política partidária pelas notáveis obras de construção de escolas nas comunidades.

Neste sentido, quando crianças e jovens saem de suas comunidades para outra, pode haver perda de raiz, pertencimento, e é este pertencimento que faz com que nos encontremos no mundo, além também de nos fazer entender que temos um lugar.

Segundo Arroyo (2006, p. 114):

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes a produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Diante do exposto, reforça-se a importância dos sujeitos que residem no campo, tendo-o como seu lugar de vida, receberem educação neste lugar, lugar este onde os mesmos desenvolvem sua produção, vizinhança, laços. Daí a importância de enraizar-se.

O fechamento da escolinha³ de uma comunidade representa muito mais do que o mero deslocamento da estrutura educacional para a cidade ou para uma comunidade maior, no contexto dessas comunidades, no qual as políticas públicas estão ausentes, quase em sua totalidade, o fechamento da escola representa o desaparecimento de uma importante referência de cidadania e de um espaço de vivência

³ Termo usado de forma visivelmente carinhosa, em especial pelos moradores da comunidade ao referirem-se à escola da comunidade como “nossa escolinha”, dando ênfase ao fato de a escola ser pequena, geralmente contendo apenas uma sala de aula

social, no qual os moradores reúnem-se para discutir os problemas enfrentados e para falar sobre os anseios e sonhos de melhores condições de vida. Neste contexto, a nucleação das escolas do campo está a serviço do capital em detrimento da qualidade de educação como garantia de direito para os sujeitos do campo e acabam se transformando em polarização, pois a partir do momento que os governos partem da premissa de nuclear, fechar pequenas escolas para que estes alunos sejam atendidos em escolas maiores, seriadas, mesmo distantes de suas comunidades para conter gastos, neste momento ele visa o capital e o lucro.

Segundo Frigoto (2003, p. 19), tem por consequência “o desmantelamento da escola pública e reforça a educação como negócio”. Neste sentido, a política de nucleação torna-se uma nova roupagem da pedagogia hegemônica, gerando uma educação de baixo custo, negando as diversidades existentes no campo.

2. OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO CAMPO DA PESQUISA.

Diante dessas bases teóricas, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa de investigação, por considerar as questões existenciais dos sujeitos, tais como o trabalho, a cultura, os modos de vida e saberes cotidianos, a transformação, a mudança, as superações das situações contraditórias da realidade.

Por termos realizado observação direta, esta pesquisa se configura como observação participante, que para Severino (2007, p. 120) “é aquela o que observador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente ao longo do tempo da pesquisa das suas atividades”. A vivência com os sujeitos pesquisados possibilita a compreensão e a experiência de saber como é, de fato, viver como vivem, fazer o que fazem, esperar o que esperam, sonhar o que sonham...

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, uma vez que esta visa a obtenção de respostas com maior flexibilidade dos sujeitos de pesquisa (GIL, 2008). Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior análise.

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e reflexiva, buscando explicitar pontos de convergência ou divergência dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (1977). A análise de conteúdo auxilia o pesquisador

para compreender o conteúdo das mensagens e, com isso, construir “inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

O universo dos sujeitos desta investigação foi definido entre alunos, pais dos alunos, professores e coordenadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Matacurá, localizada ao leste do Rio Tocantins, acerca de 70 km da sede do Município de Baião, especificamente localizada na Vila Matacurá, com acesso fluvial pelo rio Tocantins e terrestre pela PA 151 – Baião - Breu Branco, que conceitua-se como comunidade tradicional⁴ agroextrativista, por seus moradores praticarem agricultura, pesca, coleta de castanha, cacau, açaí, dentre outros, portanto, agroextrativista.

A referida escola possui 296 alunos, dentre estes, alunos que necessitam deslocar-se de comunidades e vilarejos vizinhos para a escola nucleada. No período da observação em loco, utilizou-se recursos tecnológicos para efetuar filmagens, gravações e fotos, previamente solicitados os consentimentos do envolvidos.

Dessa forma, pensa-se que este estudo terá relevância para compreensão do processo de implantação da política de nucleação das escolas do campo no município de Baião e os impactos na vivência escolar dos alunos que se deslocam de suas comunidades para as comunidades onde comportam as escolas nucleadas.

3. “JÁ FAZ TRÊS ANOS QUE EU NÃO TERMINEI DE ESTUDAR, PORQUE O BARCO NÃO VEM TRAZER”: AS TESSITURAS ACERCA DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

A Política de nucleação das escolas do campo, no município de Baião, iniciou no ano de 2008, quando a gestão municipal acessou ao projeto de construção de “Escolas Polos”. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os estudos acerca da nucleação

⁴ Por possuírem formas próprias de organização social, ocupando e usando territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução social, cultural, religiosa, ancestral, econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (conceito definido pela Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída por meio do decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, frutos dos trabalhos da Comissão nacional do Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais instituídos pelo decreto nº 27/2004, reformulada pelo decreto 13/2006).

começaram ainda em 2008, na gestão da então prefeita Benedita do Pilar Lobo Dias, com a realização do chamado LSE- Levantamento Situacional Escolar. Neste estudo, foi possível apresentar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a real necessidade para construção das escolas Núcleos de 6 e 4 salas.

Os critérios e justificativas para acesso ao recurso e a planta arquitetônica das escolas deram-se em torno da demanda suprimida nas comunidades rurais, justificando que haviam alunos, porém não haviam espaços físicos. A partir de então, na transição do governo de Bendita do Pilar Lobo Dias para o de Nilton Lopes de Farias, foi dada a continuidade do Projeto de construção das escolas núcleos, incluindo a justificativa do projeto para acesso às construções.

Cabe-nos ressaltar que a construção destes estabelecimentos escolares, nem sempre são de conhecimento das comunidades, pois geralmente não são realizadas uma apresentação da política e, muitas vezes, as populações trabalhadoras rurais desconhecem as implicações de uma política como esta. Esse tratamento pode ser compreendido como uma ação de violência simbólica dos governos ao instituírem políticas e diretrizes educacionais formuladas para as pessoas do campo (CALDART, 2009) e não pelos camponeses, segundo suas perspectivas.

As escolas núcleo, quando construídas, contavam com a mesma infraestrutura. Quatro ou seis salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de professores, uma sala destinada a biblioteca, sala de computação, cozinha, depósito, banheiro de alunos (feminino e masculino), banheiro de professores, banheiro de serviço e área social.

A construção de novas escolas nas comunidades, ao mesmo tempo que traz esperança de melhores condições de ensino, representa, também, o fechamento de várias “escolinhas” em outras comunidades. Cenário que gera dúvidas e incertezas para os moradores que deixam de ter a referência educacional na sua própria comunidade. Por exemplo, com a construção da escola na comunidade de Matacurá6, que foi a última a ser entregue e outras duas escolas, em comunidades vizinhas, deixaram de funcionar.

A comunidade de Vila Pantoja conseguiu reverter o fechamento de sua escola e garantiu o funcionamento da escola multissérie, que atende alunos do ensino infantil ao 5º ano. Com isso, apenas os estudantes do 6º ao 9º ano deslocam-se para a escola Núcleo de Matacurá.

Como podemos observar na figura 02, trata-se de um estabelecimento com infraestrutura reduzida, mas de grande significado para os moradores da comunidade. Não é apenas um espaço físico, mas uma das formas de manutenção da vida nesta comunidade. É a garantia do direito a estudar sem precisar sair do local onde vivem.

Figura 2: Escola Multisserie da Comunidade de Vila Pantoja



Fonte: pesquisa de campo

Outra situação de fechamento, mas que não foi revertida, foi o da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Matacurazinho, localizada no entorno da Vila de Matacurá. Com o fechamento desta escola, todos os estudantes foram matriculados na escola Núcleo da Vila de Matacurá.

Neste sentido, é importante frisar que há um descumprimento de normas em relação à escola de Matacurazinho, pois a resolução SEB nº02 de 2008, em seu artigo 3º, estabelece que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Neste sentido, ao fechar a escola e encaminhar os alunos para outras escolas distantes, mesmo da educação infantil e das séries iniciais, o poder público está descumprindo a legislação e negando o direito que assiste ao educando de ter escola em seu lugar de residência.

3.1 Compreensões acerca da política de nucleação da escola em Maturá

Sabe-se que as políticas públicas de educação não atendem, em sua totalidade, as demandas dos povos do campo, demandas essas, muitas vezes, básicas. As mudanças ocorridas com a implementação nem sempre congrega qualidade e satisfação, diante disso, abordaremos a seguir os entendimentos dos sujeitos pesquisados acerca de suas compreensões sobre uma escola de qualidade e de seus entendimentos sobre fatores que tornam a política de Nucleação distante das especificidades dos sujeitos do campo, visto que estes residem em locais distantes da escola núcleo.

Para ilustrar esta ‘insatisfação’ ou ‘satisfação’ por parte dos moradores e alunos, destacaremos algumas falas significativas:

Mudou a rotina porque a gente tem que se arrumar mais cedo; a parte negativa é ter que vim de lá pra cá, a gente espera que o nosso prefeito ‘da’ mais atenção para nos alunos ribeirinhos da nossa região de Maturá (J. S. C - aluno).

Eu não gostei porque um ano eu não terminei de estudar. Já faz três anos que eu não terminei de estudar, porque o barco não vem trazer; porque o prefeito não paga; a gente usa uma lancha de transporte, gente leva mais ou menos uma hora e meia pra chegar aqui, porque a gente mora entre Arrependido e Santa Maria, é longe...; eu queria que a escola fosse lá perto (O. S. M. 15 anos - aluna).

Olha, eu acho que o prefeito mandou construir esse colégio, eu não sei se eles falaram o que é a nucleação, eles até queriam fechar essa escola aqui, mas foi o povo da vila, tudo o que vem é pra vila, eles (poder público) não enxergam o lado da ilha. O transporte escolar é fraco, trabalha uma semana e duas eles não trabalham, as crianças do Arrependido outro mês aí ficaram mais de mês sem ir...prejudica os alunos esse tempo no barco, prejudica ficar sem barco, os alunos são os prejudicados (...) é muita coisa errada, Dona. (R.D.P.P – 63anos – morador de vila Pantoja; pai de aluno– lavrador)

Podemos observar, nos relatos dos alunos, o descaso do poder público em relação a manutenção de uma educação com qualidade social, pois a nucleação demanda que o transporte escolar funcione de forma prioritária, que seja efetivo e que possibilite acesso e permanência destes alunos na escola Núcleo. No entanto, como podemos observar, não é o que tem acontecido, assim, cai por terra o argumento de nuclear dar uma escola mais estruturada para melhorar a

qualidade de ensino, uma vez que os alunos estão repetindo de ano por falta de garantia de acesso à escola.

No relato do morador e pai de aluno, podemos observar o reforço da falta de qualidade social e a negação do acesso e permanência, como também a importância da escola multisseriada para aquela comunidade, entretanto, o que mais nos chamou atenção, foi o fato de ele culpar os moradores e os professores da Vila onde está a escola nucleada, em razão da ameaça de fechamento da escola de Vila Pantoja, local em que o mesmo reside com sua família. Mesmo tendo filhos estudando na escola Núcleo, o informante tem netos que estudam na escola multisseriada e defende que a escolinha continue em sua comunidade.

Quando falha o barco, ou a lancha, não é toda vez que os meninos vão, as ‘vez’ a gente também não tem gasolina pra levar eles (...), ainda bem que abriram a escolinha daqui, já pensou? Minha filha é muito novinha pra ir pra vila (S.M.X, 31 anos – pescadora e dona de casa)

Nota-se mais uma vez a importância da escola multisseriada para a comunidade de Vila Pantoja. A escola fica localizada a cerca de 60 metros da casa da entrevistada.

No entanto, há moradores e alunos que concordam que a política de nucleação é uma política que atende aos seus direitos, veremos a seguir:

Olha, meus filhos têm onde estudar, eu não tive, tem um barco que leva eles, a gente tinha que ir ‘no remo’, tem merenda...não é todo dia, mas tem, pra mim tá bom essa escola lá na vila (K.C.P., 29 anos – pescadora – moradora de Matacurazinho)

Eu gosto de vim pra cá, lá no meu lugar não tem quase nada. A escola aqui é bonita, lajotada, é grande, bonita...eu acho a gente aprende mais (J.S.C, 17 anos, aluno).

A nucleação é melhor sim, inclusive, só não está funcionando direito, porque ainda tem aquela escola lá na ilha, se tem a escola aqui, grande, tem que fechar a de lá. O espaço é maior, o prédio é muito bom (E.C.C, 36 anos, professor).

De acordo com os relatos, a política de nucleação divide entendimentos, entretanto, chamou-nos atenção os relatos dos professores, pois dos 5 entrevistados, 03 deles concordam que a nucleação seja muito boa. É o que conseguimos observar em relatos como: “A dificuldade que os alunos passam com transporte e tempo no transporte, faz com que eles queiram mais aprender, não importa se ficam cansados”. Um dos professores ousou dizer que este tempo

“prejudica muito, pois os mesmos ficam cansados da viagem e já chegam estressados” e “que eles poderiam aprender mais, porém ainda tem que subir a ladeira, que não é pequena” e somente um dos professores não se posicionou em relação a este assunto.

A análise das entrevistas permitiu perceber que a maior rejeição em relação a política de nucleação está entre os pais dos alunos, seguido pelos próprios alunos e o menor índice entre os professores. Durante a realização das entrevistas, os professores deixam claro que, para que a nucleação seja de fato efetivada, faz-se necessário fechar as escolas multisseriadas, pois, dessa forma, aumenta o número de alunos da Escola Núcleo.

Entre os fatores que podem dificultar aprendizagem apareceram o tempo no transporte escolar, o próprio transporte, merenda escolar e a escadaria que dá acesso à vila. Entretanto, há quem considere o transporte, o tempo no transporte e a merenda, todos juntos, como determinantes na dificuldade da aprendizagem. Para construir este indicador, assim como para o anterior, foi considerado o universo, como um todo, dos sujeitos pesquisados.

Notamos, entretanto, que o que está entre o fator que mais dificulta a aprendizagem dos alunos é o tempo no transporte escolar, já a escadaria é o que menos influi nesta aprendizagem. No entanto, há de ser levar em consideração a falta de merenda escolar, pois:

As vezes tem merenda, mas tem vez que não, agora tem. A gente chega com fome, porque a gente sai de casa onze e meia, demora chegar aqui. Quando não tem a gente fica com fome aqui...a gente só chega em casa umas sete horas da noite (J.S.C. 15 anos).

A efetivação da nucleação das escolas consiste em garantir transporte e alimentação escolar, entretanto, de acordo com os relatos, é possível notar que nem sempre é garantido na integralidade, tanto o transporte escolar como a alimentação escolar para estes alunos, acarretando, desta forma, a repetência de alunos com potencial de aprovação, ou, até mesmo, evasão escolar. Sem contar que a falta da alimentação escolar causa a desmotivação destes em continuar os estudos. O tempo é outro fator que não pode passar despercebido, pois este varia de vinte minutos a uma hora e meia, tanto para ir para a escola, quanto para voltar para casa.

Ressaltamos que, de acordo com a resolução 02 de 28 de abril de 2008, que trata da educação do campo, em seu artigo 3º, os alunos deverão permanecer o menor tempo possível no transporte escolar e

só deverão ir para escolas nucleadas intra-campo quando esgotadas as possibilidades de oferta em sua própria comunidade, de acordo com os moradores e respeitando sua cultura.

Nota-se que 70% dos alunos investigados levam entre 1h e 1h e 30min. para chegarem à escola, ou seja, há uma quantidade significativa de alunos que gastam até 3h do seu tempo no transporte escolar. Isto quer dizer que, o tempo que ficam dentro da sala de aula com professor é de 4h e 30min. e dentro do transporte escolar, para terem acesso à escola, é de 3h ou aproximadamente isso.

Após a coleta e exposição dos dados, compreende-se que as concepções dos sujeitos da pesquisa, em relação a política de nucleação, não é unânime nem para concordâncias ou discordâncias acerca, tanto do acesso quanto da garantia de direitos ou vivência escolar dos alunos, que inclui aprendizagem, merenda escolar e tempo no transporte escolar.

Para os sujeitos entrevistados, a nucleação na comunidade de Matacurá não atende, em sua totalidade, os direitos à educação ou garante a aprendizagem. Da mesma forma que gostariam de poder contar com uma escola em suas comunidades, pois consideram que há riscos, há perda de tempo, há implicações financeiras para que seus filhos saiam de suas comunidades para irem estudar na Vila (comunidade de Matacurá). Enfatizam que se faltar o transporte escolar e se não tiverem dinheiro para abastecer as rabetas⁵, seus filhos faltam à escola, e que essas faltas dificilmente são repostas de alguma forma.

Essas realidades enfrentadas pelos sujeitos que fazem uso do transporte em decorrência da nucleação das escolas de suas comunidades, não são evidenciadas quando as políticas públicas são formuladas e implementadas nas comunidades. A escola, em si, sente-se impotente diante da situação, pois não dispõe de recursos para solucionar os problemas que são, obviamente, da gestão municipal.

Segundo CARMO (2016, p. 22) “a escola do campo é um espaço inerente da organização social e cultural das comunidades”, logo, negar este direito, significa negar os direitos sociais e culturais dos alunos, configura-se como crime contra a sociedade, pois assegura que a educação é um direito de todos e é dever do estado e da família concedê-la.

⁵ Pequenas embarcações que comporta um motor a gasolina com uma extensão de cerca de 2 metros para a hélice, denominado de rabetas ou rabudos.

Há tanta contradição na materialização destas políticas públicas, que chegamos a questionar sobre os objetivos dessas políticas, se de fato priorizam o acesso e permanência, ou apenas são palco para ações eleitoreiras.

Figura 3: Cenas do transporte escolar terceirizado e transporte particular.



Fonte: pesquisa de campo

A situação dos portos de acesso também foi relatada, pois, dependendo da maré, isso também implica na hora de embarcar e nem sempre o transporte ancora de forma a facilitar este embarque. Por outro lado, em relação a garantia ao acesso dos alunos à escola, 36% dos entrevistados, consideram que o transporte escolar é um grande fator pelo qual ela não acontece. De acordo com relatos de alunos, a falta do transporte, seja por falta de pagamento, seja por que quebrou, seja por falta de combustível, é o grande responsável pelas evasões, perdas de conteúdo, programações, provas e repetência dos alunos, explicitando, dessa forma, seu caráter contraditório, pois o mesmo que garante o acesso, impede a permanência destes alunos.

4. ESTÁ NA HORA DE IR! O QUE LEVAMOS? O QUE DEIXAMOS?

A realização desta pesquisa pode ser analisada sob duas perspectivas. A primeira seria no âmbito pessoal, fruto das nossas inquietações em relação às políticas educacionais oriundas das nossas vivências no campo e por sermos fruto de políticas perversas para o campo, fato que nos tira o direito de escolher quando ir ou quando ficar, pois para o campo “vai (quando vai) o que der, da forma que der pra ir e se der”.

A segunda seria de cunho social e profissional, sobre a constitucionalidade a aplicabilidade das políticas educacionais, como um dos meios de garantir a educação para os povos do campo, partido da premissa de que os direitos à educação não devem partir das imposições do estado, mas sim dos direitos que as classes trabalhadoras possuem.E

Figura 4: porto de uma das famílias que fazem uso do transporte escolar.



Fonte:

pesquisa de campo

Para tanto, o acesso à educação escolar, fruto das relações sociais históricas, é um direito que precisa ser assegurado com equidade aos povos do campo, visto que estes são construtores do seu espaço e de fundamental importância para o todo.

Apesar de, com o passar dos anos, ter havido melhorias em relação ao acesso à educação escolar, observa-se que uma parte dos moradores e alunos não se sentem contemplados com a política de nucleação, uma vez que há relatos de negligências de toda ordem, seja pelo contraditório transporte escolar, que ora quebra, ora falta o pagamento aos barqueiros e ora há a falta de combustível, causando, dessa forma, evasão escolar e repetência dos alunos que fazem uso deste transporte.

Outro fator importante, é o desconhecimento acerca da política de nucleação e de seus objetivos, como também a não consulta aos moradores das comunidades onde as escolas foram nucleadas, além da luta de uma das comunidades para reaver a escola multisseriada, justamente pela sua importância na reprodução social daquela comunidade, pois essas pessoas necessitam da escola para que aquele espaço continue sendo visto como um espaço de vida.

O caráter contraditório do acesso e permanência à escola não foi pauta de discussão com os principais interessados, no caso, pais e alunos, aliás, as soluções são evidenciadas, porém, nunca discutidas.

Criou-se a ilusão de que com uma escola maior e mais estruturada, a educação melhoraria, porém não se garante o acesso efetivo para que isso se torne realidade, pois ainda

há alunos com potencial cognitivo e intelectual que não conseguem obter êxito na vida escolar pelo caráter contraditório do acesso e permanência a esta escola.

Sabemos que esta política promoveu a substituição de uma parcela das escolas daquela região, porém outra se manteve em função da luta dos sujeitos para que a escola permanecesse em sua comunidade.

A nucleação não levou em consideração os aspectos econômicos da população por tratar-se de populações expostas a profunda desigualdade social, e isso implica, muitas vezes, em situações extremas para aqueles alunos que se deslocam, pois esta política não mantém o mínimo do que deveria, como, por exemplo, alimentação escolar regular.

Diante das circunstâncias, a nucleação, ao faltar com a garantia das condições necessárias para a efetivação de uma educação 'do' e 'no' campo (Caldart, 2012) para a população ribeirinha de Matacurá, comprometeu a qualidade do acesso e permanência dos alunos do campo dessa região, localizada no Município de Baião, no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. In. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In. SOARES, Leôncio(org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECADMEC,/Unesco, 2006.

Brasil. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.

CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do campo**. / organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejado, Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Salete. (2012). **Educação do Campo**. In Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. *Dicionário da Educação do*

Campo (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incri-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

.. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Texto inédito. Jun., 2005.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no Município de Currulinho: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito a educação**. Tese de Doutorado, 2016.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB N° 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CURY, Calos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais** in *Revista IDEIAÇÃO/Universidade do Oeste do Paraná*. Campus Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel PR, Edunioeste. v. 10 n° 1. p.41-62 1º semestre de 2008.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa **“Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2010.

GOLDENBERG. Mirian. **A Arte de pesquisar**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Record. 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. www.apae.org.br

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Rurais Multisseriadas; Desafios Quanto a Afirmação da Escola Pública no Campo de Qualidade. Didática e prática de ensino na relação com a sociedade.** EdUECE – livro 3 UFPA.

HAGE, Salomão. **Educação e Movimentos Sociais do Campo:** Retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. 1ª ed. Gráfica e Editora Gutenberg Ltda. Belém. 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém 2005.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INEP/ MEC. **Censo Básico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC.** Brasília, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto;** tradução Célia Neves e Alderico Toribio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. **Comunidades Rurais e Nucleação Escolar. O caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, região sisaleira da Bahia.** 2012. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

TAMBARA, E. **Problemas teórico-metodológicos da História da Educação.** In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). História e História da Educação: Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA JOÃO PAULO II EM OEIRAS DO PARÁ

Josafá Lopes Gomes
Hellen do Socorro de Araújo Silva

INTRODUÇÃO

Pesquisar políticas educacionais na escola do campo e como ela tem corroborado para a organização do trabalho pedagógico na escola João Paulo II, mostrou-nos o quanto a Educação do Campo é desafiadora, sobretudo no município de Oeiras do Pará. Sempre foram realidades de subalternização, cujos coletivos do campo se articularam para lutar por direitos educacionais para surgir o que temos hoje. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, tem sido uma política pública implementada nos marcos normativos como uma conquista oriunda das lutas dos povos camponeses, se tornando uma política educacional voltada para a formação inicial de professores que atuam nas escolas das comunidades rurais e para sujeitos que residem nestes territórios (HAGE; MOLINA, 2015).

A escola João Paulo II é uma instituição que atende um público camponês que vivem às margens do Rio Pruanã, cujos sujeitos foram aos poucos sendo reconhecidos pelos seus direitos, sobretudo no que diz respeito ao deslocamento até a escola, o que provocou as nucleações devido a aplicabilidade do transporte escolar, ou seja, foram políticas educacionais que corroboraram para o fechamento de escolas nas comunidades (HAGE; CORRÊA, 2019). Com estas políticas o transporte escolar se tornou uma realidade na vida dos alunos, os quais enfrentam várias dificuldades e descaso pelo poder público para ter seu direito assegurado.

Diante disso, reivindica-se políticas públicas que abarque essa nova perspectiva, já que o Estado tem papel circunstancial nas adequações das comunidades campesinas, uma vez que são sujeitos de direitos (CALDART, 2009).

Compreende-se que é de fundamental importância que a Escola João Paulo II, assim como todas as escolas do campo disponham de políticas educacionais para potencializar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os estereótipos de que nas escolas do campo o ensino não é de qualidade. As políticas voltadas para a Educação do Campo deve ser um fator determinante para que os alunos não precisem sair de suas comunidades em busca de condições melhores na educação básica.

Silva (2018) evidencia que a Educação do Campo é muito desafiadora, sobretudo pela ausência de políticas públicas, e por negligências do Estado desde o início do século XXI. Portanto, é um movimento que veio se configurando como educação com funcionamento precário, visto que os povos do campo neste período não eram olhados como sujeitos de direitos, de modo que lhes foram negados a terem uma escola nas suas comunidades (SILVA, 2018), (FREITAS, 2011).

Segundo Carmo; Prazeres (2012) as políticas públicas educacionais aos sujeitos do campo sempre foram compensatórias, considerando que a escola ao longo da história tem servido a classe dominante deste país, sendo inacessível para uma parcela da população do campo. Porém, este cenário veio gradativamente se transformando “[...] desde o final da década de 1970 vêm se fortalecendo no campo do Brasil inúmeras iniciativas oriundas dos diversos movimentos sociais que discutem a educação, em primeiro lugar, enquanto direito; depois, como dever do Estado” (CARMO; PRAZERES, 2012, p. 384). Os movimentos sociais têm sido fundamentais na garantia do direito dos povos do campo à educação.

Na perspectiva das políticas públicas, a Educação do Campo precisa ser reconhecida como um espaço de desenvolvimento, compreendendo que a cidade não é superior ao campo, e que ambos os espaços estão em uma relação cuja implicação está na solidariedade entre campo e cidade – são espaços que se fortalecem de forma mútua (SILVA; SILVA JUNIOR (2012). Silva; Silva Junior (2012) consideram o paradigma da Educação do Campo como espaço de construção da identidade, vida, resistência por uma vida digna no propósito de conquista da terra para que tenham a oportunidade de permanecer nela mediante políticas educacionais para as escolas do campo.

Ao longo da história, as políticas educacionais foram direcionadas para atender o interesse do grande capital, do sistema produtivo,

promovendo a exclusão dos sujeitos do campo ao ensino de qualidade, visto que a elite nunca se importou com a educação da classe camponesa (CARMO; PRAZERES, 2012), (SILVA, 2018). A luta por uma educação de qualidade no campo se tornou constantes e a população camponesa estava desprovida de qualquer atenção do Estado, cuja resistência teve o propósito de romper com as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais vigentes na sociedade camponesa (SILVA, 2018).

A Educação do Campo é concebida ao longo dos 20 anos na perspectiva da prática educativa da classe trabalhadora dos povos do campo em suas diversidades, territórios e sujeitos culturais (SILVA, 2018). Considerar o espaço escolar como identidade dos sujeitos do campo é afirmar que sua organização do trabalho pedagógico está relacionada com a identidade dos povos que vivem no campo, sobretudo a classe trabalhadora dos movimentos sociais (MARTINS, 2008).

O processo da organização do trabalho pedagógico na escola do campo perpassa pela vinculação necessária entre educação e sociedade, ou seja, comunidade e escola devem caminhar juntos neste processo (MARTINS, 2008). Nessa perspectiva, Martins (2008) discute a Educação do Campo no contexto das políticas públicas, tratando que a legislação garantiu um espaço institucional, o que culminou com a conquista da inclusão da Educação do Campo como política pública e como uma conquista dos sujeitos do campo.

Na realidade das atividades escolares na Educação do Campo, Martins (2008) alerta que a organização do trabalho pedagógico das instituições deve possuir uma ordem com viés coletivo, com ampla participação dos sujeitos do campo nas tomadas de decisões na organização escolar. Paro (2010) enfatiza que a organização do trabalho pedagógico é permeada pelas mediações dos atores que atuam na escola, isto é, dos coletivos que fazem acontecer o trabalho pedagógico de caráter democrático, contando com a participação de todos.

É importante enfatizar que a Organização do Trabalho Pedagógico se faz mediante a participação de um sujeito líder, coordenador, cuja “[...] palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência” (PARO, 2010, p. 768). A escola precisa do papel de sujeitos que possuem lideranças como mediador do trabalho pedagógico, porém, é um trabalho que deve ser desenvolvido em coletivo, com todos os corpos que compõe a escola.

Para uma melhor mediação do trabalho pedagógico, é necessário uma relação professor/aluno as quais ambos têm que querer, mas para a sua concretização “a estrutura da escola deve assumir uma forma democrática, que favoreça a vontade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (PARO, 2008, p. 130), assim a instituição escolar deve adotar uma postura de gestão democrática, que possibilite o diálogo entre os sujeitos que fazem o trabalho pedagógico da escola, facilitando o consenso nas tomadas de decisões pelos coletivos que se propõe a contribuir na organização do ambiente escolar.

Compreende-se que a escola é um espaço que proporciona essa tomada de decisão por meio de um trabalho pedagógico e ensino de qualidade, e que a organização escolar que permeia esse processo, são as mudanças que viabilizem o ensino científico para a sociedade, então “é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, especialmente em face dos problemas sociais, culturais, econômicos, enfrentados atualmente” (LIBANEO, 2009, p. 4).

A organização do trabalho pedagógico deve fomentar o processo de ensino aprendizagem das instituições, promovendo um ensino com articulação entre os saberes científicos com as realidades sociais. Mediante a isso, a pergunta de pesquisa intencionou entender como as políticas voltadas para a Educação do Campo têm contribuído na Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II na comunidade do Rio Pruanã no município de Oeiras do Pará?

O objetivo geral foi analisar como as políticas educacionais direcionadas para a Educação do Campo no município de Oeiras do Pará contribuem com a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II. E como objetivos específicos, buscou-se refletir sobre as políticas educacionais e legislações da Educação do Campo na inter-relação com o trabalho pedagógico e identificar as políticas educacionais presentes nas escolas do campo, assim como compreender as influências das políticas educacionais para a Educação do Campo na Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Municipal João Paulo II.

O referido estudo constitui-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante. A pesquisa qualitativa na concepção de Triviños (1987) é um método de estudo que busca entender os fenômenos da sociedade permeados pelas relações sociais

no âmbito antropológico. Portanto, essa categoria de pesquisa contribuiu para entender-se o processo de categorização e estudos dos fenômenos sociais relacionados ao ambiente escolar (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa qualitativa de cunho participante se caracteriza por apresentar uma perspectiva revolucionária daquilo que se estuda, sendo uma abordagem metodológica que visa a transformação da situação problema (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa se embasou em levantamentos bibliográficos, a qual segundo Lakatos (2008, p. 43, 44) é “[...] toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita [...]”. Os diálogos tecidos nesta pesquisa foram consubstanciados a partir da literatura especializada.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu mediante ao roteiro de entrevista semiestruturado realizado através da internet, via whatsapp e telefonemas celulares, isto é, a coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas, cuja aplicabilidade se deu para 7 sujeitos, destes, cinco são professores pedagogos; um aluno dos anos finais e o diretor da escola. A adoção desta coleta de dados, ocorreu devido ao problema de saúde pública global da pandemia da Covid-19 que se inseriu e impactou o mundo, sendo inviável a realização presencial da aplicação da pesquisa, com exceção de um professor, a qual foi passivo de entrevistar pessoalmente.

A análise dos dados foi desenvolvida através de leituras e interpretações, isto é, leituras para identificar e compreender a variável pesquisada, sendo realizado análises dialogadas com a literatura especializada, refletindo a realidade consubstanciada com os teóricos que sustentam essa pesquisa.

Utilizou-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por questões estruturantes a ética da pesquisa, como a preservação no tratamento dos dados dos entrevistados, respeitando e preservando suas narrativas e conteúdo, não deixando cair nas mãos de terceiros (BIKLEN; BOGDAN, 1994). Buscou-se ainda, resguardar os sujeitos informantes da pesquisa, a qual não foram mencionados seus nomes, sendo substituídos por nomes fictícios.

O lócus foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, que fica localizado no Rio Pruanã no município de Oeiras do Pará. Sobre a instituição, a mesma fica situada à margem direita do Rio Pruanã

à aproximadamente 7 km do município de Oeiras do Pará - PA¹. A instituição atende alunos da comunidade ribeirinha em geral, ofertando dentre as modalidades de ensino, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, todos de caráter seriado.

O estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação do Campo de Oeiras do Pará da Universidade Federal do Pará (UFPA – Campus Cametá). Foi uma pesquisa realizada no ano de 2020, cuja discussão contribuiu para entender os desafios e perspectivas das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico da escola João Paulo II.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

De acordo com Munarim (2011) a Educação do Campo ganhou destaque no cenário político através do interesse coletivo dos trabalhadores rurais que, buscaram romper o paradigma da educação rural. Buscou-se através das lutas dos movimentos sociais materialização dentro das instituições brasileiras, rompendo sobretudo com desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos do campo (SILVA, 2018). Freitas (2011) menciona que a Educação do Campo se apresenta como educação rural que “inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população” (p. 36), percebe-se que a educação no meio rural sofreu com os impactos da revolução industrial, causando a desapropriação dos sujeitos do campo.

A sociedade campesina estava com seus direitos negados, visto que a Educação do Campo “nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente” (FREITAS, 2011, p. 36). Os povos camponeses estiveram diante de um projeto de poder induzido pela classe dominante, a qual tinha como objetivo educar o homem/mulher do campo mediante o conceito de modernização.

¹ Informações obtidas em: <https://uc.socioambiental.org/arp/4450>. Acesso em: 10 fev.2020.

A Educação do Campo surge contrária a perspectiva de educação rural, pois, são esses fatores que contribuíram para que os povos e demais segmentos sociais unissem forças coletivas para construir um movimento contra hegemônico, cujo objetivo foi emancipar os povos do campo no âmbito da resistência dos coletivos sociais, sobretudo garantindo seus direitos a terra e a uma educação digna no campo (CALDART, 2009), (MOLINA, 2015), (MOLINA; FREITAS, 2011).

Sendo a educação rural uma forma de manter o homem/mulher no campo, cabe-nos entender que a educação rural talvez não buscasse fomentar um ensino que valorizasse a identidade dos indivíduos que vivem no campo. Molina; Freitas (2011, p. 26), propõem um ensino de Educação do Campo afirmando que “na escola do campo, voltamos a afirmar, é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos”, o que em certa medida contrapõe o modelo de educação rural, cuja lógica é a construção contra hegemônica de concepção educacional, compreendendo, sobretudo o currículo oculto dos educandos (HAGE, 2006).

Desde então os povos do campo começaram a se mobilizar em defesa de seus direitos, reivindicando sua permanência à terra e por direitos à educação (MOLINA; FREITAS, 2011), o que direciona para o surgimento da Educação do Campo em um contexto de luta coletiva protagonizada principalmente pelo Movimento Sem Terra (MST), em prol da reforma agrária (CALDART, 2009). O que se chama de lutas pela educação do campo, Molina; Freitas (2011, p. 18) denominam “como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais”. Munarim (2011) corrobora ao afirmar que a Educação do Campo ganhou destaque pela força dos movimentos, ganhando protagonismo contrapondo os interesses hegemônicos entre duas dicotomias, que são o interesse social dos sujeitos do campo e os interesses capitais dos latifundiários.

Os marcos legais contribuíram para romper o modelo de educação rural e trazer ao foco a escola da Educação do Campo, assim “esses marcos legais se referenciam pela perspectiva de romper com o conceito de educação rural e, conseqüentemente, com o projeto de desenvolvimento ao qual está subordinada, e de afirmar o conceito de educação do campo [...]” (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, online – grifo dos autores).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela resolução nº I, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, sendo um marco referencial das políticas públicas, enquanto instrumento norteador para a constituição, a implementação, a operacionalização e a avaliação de programas e projetos educativos para o campo (REIS, 2011, p. 135).

Reis (2011) reforça que a partir da Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que foi aprovado em 2002², a Educação do Campo começa a ser tratada como uma outra concepção de educação, não sendo mais educação rural, mas sim uma educação voltada ao campo e que garante os direitos das populações camponesas, o que foram importantes para o “processo de efetivação da educação enquanto direito humano no meio rural” (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, online).

Na perspectiva de fortalecer ainda mais a Educação do Campo, foi “instituída no segundo ano do Governo Lula, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD para, entre outras atribuições, cuidar também da Educação do Campo” (MUNARIM, 2008, p. 66), posteriormente foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo (PROCAMPO) que de acordo com Freitas (2011) tinha como objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições de ensino superior, mas de fato foi por meio do PRONERA³ e PROCAMPO⁴ que as

² O protagonismo dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada foi preponderante na aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2002. Esta resolução se reveste de especial importância, porque a educação para o meio rural poucas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição secundária, ou seja, a criação de marcos legais direcionadas a Educação do Campo deram “outra cara” para uma área, que foi marginalizada por anos [...] (FREITAS, 2011, p. 40).

³ **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)** instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de abril de 1998 pela Portaria nº 10/98 e incorporado ao INCRA em 2001. Em 2010, com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, assume o caráter de política permanente. Oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, online - grifo dos autores).

⁴ **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO)** instituído por meio da Resolução nº 06 de 17 de março de 2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação. Oferece cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas IES públicas de todo o país,

políticas de educação impactou de forma emancipatório, vivenciando a partir desse momento na expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015). Hage; Silva; Cruz (2016) acenam que estas políticas se firmaram como políticas públicas por meio do Decreto 7.352/2010⁵ que visa atender e fortalecer os procedimentos formativos, a formação de professores e as escolas do campo.

Hage; Cruz (2017) destacam que nas últimas duas décadas os movimentos sociais foram determinantes na luta pela terra, educação, e sobretudo pelo direito a terem uma vida de bem-estar, garantindo-lhes o direito à Educação do Campo. Essas políticas, ainda vieram garantir a inclusão social, sobretudo dos movimentos sociais como os jovens e adultos como é o caso do PROJOVEM Campo Saberes da Terra, todos esses “paradigmas da Educação do Campo surgiu no contexto das lutas dos movimentos sociais e, a partir da década de 1990, tem se inserido em projetos e programas de educação governamentais” (FREITAS, 2011, p. 46). Pois, o PROJOVEM Campo Saberes da Terra – instituído por meio da Resolução nº 11, de 16 de abril de 2014 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação. Oferece escolarização aos agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, online – Grifo dos autores).

Esses programas mostram o impacto na classe trabalhadora no que tange positivo com as políticas educacionais, as quais proporcionaram fomento e materialização de oportunidades à educação dos alunos do campo. Os diálogos sobre a formação inicial de professores também se tornaram mais efetiva após a conquista de políticas educacionais firmadas nos marcos normativos legais, sendo viabilizadas como curso de nível superior de Licenciaturas em Educação do Campo em todo o país (HAGE; MOLINA, 2015). A licenciatura propicia uma formação de profissionais qualificados e com uma visão de mundo holística, aos educadores oriundos das comunidades locais, pois são eles/as que compreendem as especificidades do local e a dinâmica do que é o campo, sobretudo ao posicionamento sociopolítico das comunidades (MOLINA, 2015).

voltados à formação de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas rurais (HAGE; SILVA e CRUZ, 2016, online - grifo dos autores).

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

O Programa Escola Ativa foi uma das iniciativas, sendo financiada inicialmente pelo Banco Mundial e posteriormente pela Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e coordenado pela SECADI, sendo reformuladas à luz das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002⁶ e nº 2/2008⁷. O programa tinha como desígnio central, realizar a formação continuada de educadores com vistas a melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multiseriadas das escolas do campo (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016).

Posteriormente, em 2013 por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que foi instituído através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro, que também constituiu como uma ação ligada à Educação Básica, a qual se constituiu nomeadamente com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios na implementação da política de Educação do Campo (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016), visando expandir o acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior aos sujeitos do campo. Mas, segundo Hage; Cruz (2017), esses programas só foram implementados no Brasil e na Amazônia paraense devido às articulações dos movimentos sociais em conjunto com demais núcleos da sociedade civil organizada, cuja proposição foi pautar a Educação do Campo nas políticas públicas que têm chegado às escolas do campo.

A educação do campo, vincula-se a Organização do Trabalho Pedagógico a partir do aspecto da gestão, planejamento, Projeto Político Pedagógico, entende-os como elementos fundamentais para funcionamento da escola. Para Moura (2018, p. 126) “a gestão escolar nas escolas do campo vem trabalhando no sentido de que todos se sintam e façam parte do projeto de escola, que a partir de um trabalho coletivo, rompa com a divisão social do trabalho e a alienação pelo trabalho [...]”. A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo deve ser mediada pelo coletivo e de forma democrática.

Moura (2018) em seus estudos compreende que a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo está consumida de políticas de regulação, onde o nível de ensino é diagnosticado mediante testes e provas para dimensionar a qualidade do ensino. A gestão escolar é pautada em um objetivo de atingir um fim, assim a organização do

⁶Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

trabalho pedagógico é realizada através de pessoas, que tem como finalidade de chegar a um resultado, este é permeado pelas ações das atividades que são desenvolvidas pelo coletivo engajado na escola (PARO 2010).

A organização do trabalho pedagógico na sala de aula está restringida ao modelo de políticas educacionais que são ofertadas para as escolas do campo, percebido no papel do Estado que tem por dever, promover bens materiais e intelectuais para o bom funcionamento da gestão pedagógica – cultural no ensino aprendizagem (SILVA; SILVA JUNIOR, 2012). Vale enfatizar que a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo está atrelada a um sistema nacional, se configurando de forma macro e que reflete nas escolas de todo o Brasil, especialmente na Educação do Campo (MARTINS, 2008).

De acordo com Martins (2008), a Educação do Campo se vale de um trabalho pedagógico afirmado a partir das identidades dos sujeitos que fazem o movimento social, destarte as escolas conduzem a organização do trabalho pedagógico no âmbito da organização social dos seus sujeitos, visto que é um trabalho produzido em coletivos fazendo alusão aos ideais dos movimentos sociais, cuja “[...] organização do trabalho pedagógico concretizada na prática pedagógica corrobora, ou não, para a consolidação de um processo educativo que se coloca a favor dos interesses da classe trabalhadora” (BEZERRA; JESUS, 2016, p. 243). Então, percebe-se que a organização do trabalho pedagógico está muito relacionada ao conceito de identidade, cujos movimentos sociais são a referência para esse entendimento, visto que foram e são a base das lutas por uma educação do campo (CALDART, 2009).

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA JOÃO PAULO II

As políticas educacionais direcionadas as escolas do campo para garantir o direito a educação precisa olhar para o número expresso da população em fase de escolarização que se encontra fora da escola, pois no campo o acesso dos sujeitos sociais a escola e aos processos educativos acabam por vivenciar uma situação de maior vulnerabilidade para acessar as políticas educacionais, posto que no paradigma urbano os povos do campo tem acesso a uma educação adaptada as exigências do currículo urbanocêntrico, que desconsideram os tempos e territórios

educativos das crianças, jovens e adultos, pois são tratados pelas políticas educativas de forma generalistas e desconsideram a diversidade e as especificidades destes sujeitos.

Diante disso, ao questionar os professores se “as políticas educacionais têm contribuído para a organização do trabalho pedagógico da escola”, os mesmos forneceram as seguintes contribuições:

Na realidade tem contribuído sim, agora no século XXI aqui no Rio Puanã a partir de 2003 as escolas foram unificadas, aí tivemos acesso ao barco da escola que vai de porto em porto levando os alunos. Claro que precisa melhorar, precisa os nossos governantes terem sensibilidade com o povo do interior, mas contribuiu. [...] a gente tem que cumprir também a questão do IDEB, preparar o aluno para fazer o ENEM, também que é outra política educacional e, o aluno realmente se ele quiser entrar em uma universidade ele tem que fazer o ENEM. E falando do PDDE, que é o programa do dinheiro direto na escola ele tem contribuído sim, claro que ele já vem tudo dividido, 60% pra tal coisa, tantos por cento pra outra coisa. Mas ele contribui porque as escolas precisam de materiais didáticos, materiais de limpeza, materiais permanentes (PROFESSOR A, 2020).

Com certeza, essa parte do transporte, ela contribui, se não tiver já deixa a desejar. A permanência do professor na escola ela contribui. A merenda escolar na escola é outra parte que contribui, se tiver a merenda a criança fica às quatro horas direto na escola, ela aprende, ela soma mais. Ninguém aguenta ficar de barriga vazia, principalmente criança de 4, 5, 6 anos, é difícil, a criança pede pro professor (PROFESSORA B, 2020).

Sim, uma das contribuições foi a que eu já citei anteriormente. O PACTO foi esse programa que veio para alfabetizar crianças aí que se encontram com dificuldades, também para ajudar o professor, mas para ajudar o professor a encontrar caminhos para isso, e ele ajudou, com projeto de leitura, criação de materiais pedagógicos, como cantinho da leitura que foi feito para os alunos lerem, e outras coisas (PROFESSOR C, 2020).

A escola funcionava em vários locais sendo que em 2003 ocorreu sua unificação, o que demonstra o fechamento de outras escolas que se faziam presentes na comunidade. Se tratava de educação rural à época, visto que a origem da Educação do Campo cresce como um movimento em contraposição ao paradigma da educação rural (FREITAS, 2011). Essa concepção dialoga com os estudos de Hage; Corrêa (2019) onde apontam que somente no Estado do Pará foram fechadas muitas instituições no espaço rural e que por conta de nucleação advinda de problemas do transporte escolar, foi pensada para adequar as

condições desse transporte, porém, foram pensados sem considerar as especificidades do local, colocando os alunos em condições mais longas de viagens no barco escolar, uma vez que a escola ficou mais distante de suas comunidades (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016).

Atualmente as escolas do campo hoje são mais protegidas, pois “a Lei nº 12.960/2014 sancionada pela presidente Dilma Rousseff, altera a atual LDB, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino no que concerne ao fechamento de escolas do campo [...]” (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, online – grifo dos autores). Essa legislação contribui na resistência aos descasos das ações de fechamentos das escolas do campo, visto que por direito a sociedade civil organizada pode ter uma escola em sua comunidade amparada por Lei sem intervenção de qualquer órgão para fechar as escolas nas comunidades, por exemplo.

O professor A enfatiza a questão da escola atingir a meta do IDEB, ou seja, ele afirma que as políticas de regulação têm contribuído com a organização do trabalho pedagógico da escola, fomentando assim sua organização no propósito de alcançar as possíveis notas no IDEB. Portanto, a escola promove o ensino aprendizagem mediante as políticas de regulação, onde Saviani (2020) corrobora afirmando que as escolas lançam mão dessas políticas com o anseio de aumentar um ponto no IDEB. Nesse direcionamento, Moura (2018) compreende que a escola do campo estar cheia dessas políticas de regulação que, segundo Saviani (2008) servem para mensurar a qualidade do ensino nas escolas, cujo ensino é voltado apenas para a formação preparatória para o ingresso na faculdade mediante o ENEM que, portanto, são práticas de ensino vigentes em nossas escolas, isto é, ainda se encontra um currículo pensando a formação dos agentes para atender os interesses do mercado de trabalho, isso se contrapõe aos ideias da Educação do Campo, cuja lógica é emancipar os agentes sem que sejam alienados ao trabalho (MOLINA, 2015), (MOURA, 2018).

As políticas educacionais presentes na escola João Paulo II estão contribuindo somente em partes com a organização do trabalho pedagógico. A instituição conta muito com a ajuda do PDDE e a merenda escolar que são fatores preponderantes para que o alunado fique mais entusiasmado em sala de aula, sobretudo quando a escola consegue gerir os recursos em prol do bem estar dos alunos. Com o dinheiro é possível incentivar um ambiente que contribua com a sua formação, promovendo assim uma perspectiva de transformação dos

alunos, visto que é a escola que deve promover essas condições, pois, dentre as políticas destacadas, PDDE tem ajudado na compra de materiais permanentes e outras do que a escola tem necessidades.

Paro (2008) entende que a escola jamais deve se posicionar de forma imparcial aos ideais e metas que se projeta atingir com a educação, pois, só é possível atingir as metas e qualidades no âmbito do ensino se a estrutura escolar se posicionar de forma conivente com os objetivos que a educação promove em sua essência, pois, é necessário “que a estrutura da escola fundamental, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto em seus aspectos organizacionais, esteja em perfeita sintonia com os fins educativos tanto em sua dimensão individual como em sua dimensão social” (PARO, 2008, p. 130). Assim, tem na escola o PDDE como uma política educacional essencial e que segundo Hage; Silva; Cruz (2016) estar norteado a partir do PRONACAMPO, objetivando dar apoio para os órgãos competentes para o financiamento de políticas educacionais para as escolas do campo, neste o PDDE se fortaleceu nas escolas do campo, conquistas estas oriundas das lutas coletivas dos povos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Os programas do governo federal, como o Pacto de Alfabetização na Idade Certa, que foi uma importante política educacional para essa escola cuja sua contribuição fica perceptível pela orientação e direcionamento que os professores estiveram a partir dessa intervenção, pois percebe-se, que essa política tem contribuído com a organização do trabalho pedagógico da escola, sobretudo potencializando as práticas pedagógicas dos professores.

Libâneo (2008) afirma que a organização e gestão escolar são fatores preponderantes para que a escola propicie conhecimentos para os alunos, pois, a mesma em sua totalidade proporciona essa condição mediante o trabalho pedagógico. Mas, para que esses objetivos sejam alcançados pela escola e pelos professores é necessário que se tenha uma política educacional ousada, inclusiva e que de fato atenda a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nessa conjuntura a escola sozinha não consegue funcionar em sua gestão, tão pouco consegue promover ensino e educação, mas é necessário a presença do Estado para fomentar políticas educacionais que deem conta de viabilizar o trabalho pedagógico das escolas, bem como as condições materiais e infraestrutura adequada para que possa atender o ensino e aprendizagem com qualidade social.

Por isso, que a luta da Educação do Campo tem sido pela garantia do direito a educação aos povos camponeses e que inseridos na luta coletiva busque todas as necessidades em comum, sobretudo a oferta da educação básica com qualidade social e profissional, por isso, “não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública” (MOLINA, 2015, p. 383). É preciso que unamos as forças coletivas para lutarmos em prol de uma educação pública, não nos conformarmos somente com as lutas pela educação do campo, mas sim ampliar nosso posicionamento ativista em articulação com as demais lutas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural nos espaços campestres desde seus primórdios carregou uma perspectiva desafiadora, pois sua origem esteve vinculada à negligência do Estado, causando sobretudo uma educação com viés de atraso. Porém, a partir das articulações da sociedade civil organizada em movimentos sociais foi possível romper com o paradigma da educação rural, assim nascia a Educação do Campo contrapondo o viés de retrocesso implantado nas comunidades rurais mediante a falta de políticas educacionais efetivas, com pouca presença e atuação do Estado. Entende-se por Educação do Campo hoje como uma ação política contra hegemônica, que busca sobretudo promover aos seus sujeitos emancipação frente ao poder do capitalismo.

As políticas educacionais presentes na escola João Paulo II tem mostrado que a organização do trabalho pedagógico mesmo com o PDDE, com o PACTO, merenda escolar e com o ACELERA, ainda é um desafio se tratando de uma escola do campo, pois, percebeu-se que o dinheiro como recurso financeiro e o PACTO como fator pedagógico para as práticas dos professores são de fundamental importância para que a escola consiga gerenciar comprando materiais necessários, ou seja, o PDDE contribui muito na organização do trabalho pedagógico da escola.

A merenda escolar também é um fator essencial para os educandos, pois, estudar sem os nutrientes e proteínas que nosso organismo necessita, eles acabam por se afastar das aulas, e possivelmente pedir para seus professores, porém, quando a criança não fica com fome, pode-se afirmar que de certa forma já é uma contribuição com a organização do trabalho pedagógico, pois, os professores irão focar apenas em ensinar o que tem que ser repassado

nos componentes curriculares. Mas, quando há um desacerto da aplicabilidade de outras políticas educacionais, percebe-se que a escola não tem apoio integral das políticas educacionais em sua organização do trabalho pedagógico.

Foram políticas que tiveram contribuições de forma muito tímida, isto é, pouco tem refletido positivamente nas ações da escola. Como exemplo tem o acelera que não demonstrou contribuição com a organização do trabalho pedagógico, pelo contrário, os alunos foram penalizados em avançar para outra série sem ter como base a formação intelectual que, é de suma importância. São, portanto, elementos que se embasam na literatura de Libâneo (2008) quando ele evidencia que os educandos são passados de ano, mas são negligenciados seus processos de ensino, isto é, lhes foram negados o tempo de aprenderem a ler e escrever, o que lhes farão falta futuramente, uma vez que isto só beneficia ao sistema (ARROYO, 2011).

Evidenciou-se que as políticas educacionais presentes na escola foram muito relevantes do ponto de vista das lutas coletivas dos movimentos sociais. Mas, é preciso que se pense políticas educacionais com eles e não para eles, pois, a Educação do Campo implica em fomentar uma formação que compreenda o currículo oculto dos educandos, como ratificam Molina; Freitas (2011). Assim, o transporte escolar foi um dos divisores de água, pois, ao mesmo tempo que veio para suprir uma demanda, causou um fator que parece ser corriqueiro no paradigma da Educação do Campo que, foi a nucleação das escolas devido a logística do transporte escolar.

A escola João Paulo II funcionava em barracões comunitários que, posterior à implementação do transporte escolar, elas foram fechadas. Hage; Correa (2019), Bezerra; Jesus, (2016) ratificam acerca desses fenômenos, pois, eles compreendem que as nucleações acontecem em razão de facilitar a logística do transporte escolar, mas o que interessa aqui é deixar claro que os marcos normativos resguardam a garantia por Lei de que qualquer órgão ou mesmo os movimentos sociais possam ser amparados pela Lei nº 12.960/2014, onde os diversos seguimentos sociais possam está reivindicando por seus direitos em ter uma escola em suas comunidades (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016238>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BIKLEN, Sari; BOGDAN Robert. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora. LDA, 1994.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jun. 2020.
- CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2), p. 383-395, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68425573012.pdf>. Acesso em: 10 agos.2020.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto, Brasília**, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/50263583-Rumos-da-educacao-do-campo-helana-celia-de-abreu-freitas.html>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. Belém: EDUFPA, 2006.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Agricultura Familiar Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, Belém, v.11, n. 1, p. 173-186 • 2015 / jan-jun 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4684>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MOLINA, Mônica Castagna; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; ANJOS, Maura Pereira dos. O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 40(1), e 37675, 2018. Disponível em: <http://periodicos>.

uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37675. Acesso em: 05 jul. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma História de Protagonismo que se afirma no Enfrentamento à Precarização e Regulação**, 2016. Online disponível em: file:///D:/Downloads/TEXTO%205-Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20no%20Brasil%20e%20no%20Par%C3%A1%20(1)%20(2).pdf

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. - 2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), jan/abr 2009. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21>. Acesso em: 17 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. 2018. 613f. Tese (Doutora em Ciências da Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Minho, 2018.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/educacao-do-campo-no-cenario-das-politicas-publicas-na-primeira-decada-do-seculo-21/view>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/0>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **RBPAE** – v.24, n.1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PPP, **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II**. Oeiras do Pará, 2015.

REIS, Neila da Silva. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 124-148, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639957>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41 – jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e

perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 314-332, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO LINHA DE FUGA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CUNTINS CAMETÁ

Edilena Maria Corrêa Rubya
Rafaela M. de Almeida

INTRODUÇÃO

As linhas fixas que fabricam a imagem do “ser professor” acabam por engessar a formação, roubando a potência criativa e inventiva do corpo em processos formativos que são atravessados por experiências e modos de vida singulares. Os deslocamentos e desvios das certezas de “ser professor” e de se “formar professor” no decorrer dos processos formativos de discentes da Educação do Campo na Amazônia tocantina paraense possibilitaram outros olhares sobre a educação: pelas vias da criação, da experimentação, da aposta na singularidade na vida que acontece nos diferentes territórios camponeses dessa região.

Este texto resulta de uma pesquisa que objetivou investigar sobre a potência da alternância pedagógica nos processos formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, mais especificamente no Cuntins Cametá, a partir das linhas singulares e dos modos de vida dos seus licenciados.

Pensar sobre as potências dos processos da formação inicial de educadores e educadoras do campo é importante para permitir movimentos no que diz respeito ao currículo e a formação como latência e possibilidades, como um mapa de linhas cujos traçados estão abertos às intensidades e singularidades a transitar no currículo e nos processos formativos dos(as) docentes das escolas do campo. Nesse sentido, apresenta-se como indagação: como a alternância pedagógica tem se efetivado no sentido de possibilitar movimentos singulares que escapem à universalidade e às linhas duras dos processos formativos da docência do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Cuntins Cametá?

Para Rolnik (1995), vivemos o mal-estar da desestabilização de nossas figuras, e na tentativa de nos apaziguarmos, investimos inconscientemente as figuras prêt-a-porter que idealizamos, o que nos

afasta mais ainda da possibilidade de criar territórios singulares que corporifiquem os agenciamentos de diferenças que pedem passagem.

Pesquisas realizadas por estudiosos da área da Educação do Campo, como Mônica Molina, Roseli Caldart, Salomão Hage, têm levantado importantes questões para pensar sobre as políticas de formação dos educadores do campo. Molina (2011) destaca que há necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos que ofereçam elementos importantes para sua ação educativa também em meio aos contextos de tensões que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território.

1. PROCESSOS DA PESQUISA

A investigação ocorreu em linhas que permitiram realizar movimentos por entre as singularidades e os modos de vida dos licenciandos e licenciados do Curso de Educação do Campo de Cametá-Pa. Apostou-se em um modo de fazer pesquisa, que se trabalha com individualizações, singularizações, com a superfície, os planos, que começa pelo meio, entre zonas, buscando lidar com o acontecimento, com o que se passa no entre dos processos formativos dos docentes do Curso de Educação do Campo.

Dessa maneira, como ressaltam Corrêa e Brito (2018), a intenção não era de ter aproximação com a pesquisa que prescreve, dita, impõe modelos, generaliza e aponta o melhor ou o pior nos processos de formação docente. De acordo com Gallo (2013), o currículo é território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

Esta pesquisa se desenvolveu por percursos cartográficos buscando, por meio da sensibilidade nos atos de leitura, escuta e escrita sobre a formação, sobre o que atravessa e o que povoa os licenciados do curso de Educação do Campo em seus processos formativos. A cartografia é utilizada como modo de fazer pesquisa, como prática de acompanhamento dessas redes de conversações, escuta e escrita das

linhas que tecem os processos de formação dos professores e professoras das escolas do campo.

Para Brito e Chaves (2017), o procedimento cartográfico vem entrando nas pesquisas acadêmicas, e sua entrada nos territórios acadêmicos pode ser interessante, pois pode fissurar a rigidez da objetividade das pesquisas e seus modos representativos, fazendo pequenas rupturas nesse cenário que ainda preza pelo pensamento dogmático. Todavia, importa dizer que não há pior ou melhor forma de fazer pesquisa, mas podemos pensar que tipo de configurações produzem modos de existir, modos de sentir a vida. O estudo aqui apresentado foi realizado no período de 2020 e 2021 e envolveu 12 egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados nos municípios paraenses de Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru.

Optou-se por buscar seguir os fluxos da vida e dos territórios habitados pelos sujeitos e suas conexões com os processos formativos no decorrer do curso. De acordo com Rolnik (1995), cada pesquisador e cada objeto de estudo habitam um 'meio', circulam em formas de se relacionar, constituindo um território que envolve marcas, conexões e relações, e são essas relações que devem ser mapeadas por meio da abordagem de pesquisa cartográfica.

Nesse sentido, cartografar é mergulhar nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. Dessa maneira, a cartografia baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham (ROLNIK, 1989). E foi nesse sentido de acompanhar as linhas de vida e o movimento dos egressos camponeses em suas singularidades e processos formativos que seguimos o percurso cartográfico desta pesquisa.

2. VIDA E FORMAÇÃO EM MOVIMENTOS ENTRE RIOS E FLORESTAS

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo formar educadores para atuar junto às populações do campo na Amazônia, estando em territórios das águas e florestas para fortalecer as lutas dos povos ribeirinhos e das florestas por territórios e direitos à vida, à saúde, à educação.

O projeto da modernidade criou uma escola para a classe trabalhadora na qual impôs o silêncio e a invisibilidade da cultura dos grupos minoritários. Desse modo, a formação de professores tem seguido as linhas da dominação, das certezas, dos pacotes, tanto no que tange ao currículo quanto às práticas pedagógicas.

Com “receitas” prontas, a formação de professores tem enveredado pelo campo dogmático com base em regras, padrões, “atravessada por relações de verdade, unidade, objetividade, correção” (BRITO, 2015, p. 87) que ignoram as singularidades, as diferenças. Resistir a esse pensamento na formação de professores da escola do campo é urgente, seja por meio de lutas constantes por políticas públicas de educação, seja pela afirmação da cultura e saberes do povo campesino no currículo escolar, por processos formativos que possibilitam passagens, movimentos em aliança com a singularidade (GALLO, 2003) e com os modos de vida dos sujeitos do campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA no Cuntins Cameté é destinado à formação de professores da área rural para atuarem nas escolas do campo, ele atende aos municípios paraenses de Cameté, Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri. Banhados por rios, esses municípios atendem em suas escolas as crianças, os adolescentes e os jovens que vivem no campo em especificidades ambientais, culturais, sociais e econômicas bastantes diversas e que precisam escapar de uma perspectiva de educação universal, padronizada, que desconsidera suas singularidades, sua heterogeneidade.

A Amazônia tocantina paraense apresenta uma diversidade sociocultural tecida por povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, pescadores, agricultores, extrativistas. O movimento das águas possibilita às comunidades ribeirinhas encontros, relações e conexões que muitas vezes são invisíveis à organização do Estado. O rio envolve a vida e os percursos incertos no encontro com os presentes às suas margens. O movimento das águas possibilita às comunidades ribeirinhas encontros, relações e conexões que muitas vezes são invisíveis à organização do Estado.

São peculiaridades marcadas por suas localizações territoriais e que têm ficado de fora das políticas educacionais implementadas na região. Isso se deve à forma hegemônica de olhar e pensar a educação do campo, pois há uma invisibilidade a respeito das singularidades dos sujeitos do campo, o que tem se mantido ao longo das décadas nos

processos formativos de professores. Tais concepções e práticas formativas têm sido potencializadas por questões que se firmam no pensamento da identidade, de um modo único e universal de aprender e se tornar professor.

Todavia, as culturas das populações camponesas têm sua constituição mediada pelo trabalho, pelo cotidiano, pelos modos de vida no campo. Crianças, jovens e adultos tecem suas relações com rios e florestas. Nos espaços camponeses, o trabalho é tido também como educativo, sendo aprendido nas relações cotidianas no grupo familiar, o que, segundo os sujeitos do campo, ajuda a manter a cultura e os saberes diversos das comunidades.

Nos territórios camponeses pulsa a vida que se reinventa, que experimenta, que resiste, que tece suas lutas diárias pela existência. As comunidades do campo são compostas de muitos desafios, dentre eles o de implementação e expansão de políticas e projetos de educação que abracem rios e florestas, como tem se lançado a tal desafio a Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia tocantina paraense.

3. A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO LINHA DE FUGA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA LEDOC DO CUNTINS CAMETÁ

Nas primeiras décadas do século XX, na França, foram criadas as *Maison Familiales*, que deram origem à Pedagogia da Alternância, elas representavam uma nova forma de pensar e implementar o processo de escolarização dos filhos dos trabalhadores camponeses que, por falta de escolas no campo, estavam sendo “expulsos” para os centros urbanos.

Tal experiência trazia uma proposta de organização pedagógica a ser desenvolvida em tempos e espaços que objetivavam a formação geral, humana e profissional. Essa nova forma de pensar a educação francesa resultou de movimentos dos camponeses por escolas que atendessem aos seus anseios (BERNADET; PEZARICO, 2011). Surgia então a Pedagogia da Alternância como um modo de organização pedagógica do ensino pautada na articulação entre a vida na Escola e a vida na comunidade, tempos, espaços e experiências diferentes, mas igualmente importantes nos processos formativos.

É quando o tempo-escola e o tempo-comunidade alternam-se e firmam-se na relação pedagógica entre Escola, Família e Comunidade de modo a relacionar os modos de vida e de trabalho dos estudantes do

campo com o objetivo de possibilitar a permanência dos estudantes em seus espaços de vivência.

A nova forma de organização do ensino baseada na Pedagogia da Alternância se dava em espaços e tempos formativos e tinham como objetivo a formação ancorada na articulação entre disciplinas escolares e a vida dos camponeses, passando por questões de cunho social, econômico, ambiental e político (GIMONET, 1999). Nessa forma de organização, os jovens camponeses que trabalhavam na propriedade familiar poderiam, periodicamente, complementar sua formação na escola de modo adaptado ao seu trabalho, conforme destaca Silva (2012).

Houve um acordo de que este período de formação complementar seria realizado sob a forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. [...] Nascia, assim, aquele que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto pedagógico das Maisons Familiales Rurales (MFRs): a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral técnica no centro de formação (SILVA, 2012, p. 36).

Sobre a Pedagogia da Alternância como forma de organizar o processo educacional dos sujeitos camponeses na França, Nosella (2014) destaca que ela buscava a criação de uma Escola diferenciada, que atendesse às necessidades dos jovens trabalhadores do campo com concepções teóricas e metodológicas ancoradas em seus modos de vida e de trabalho, não em uma adequação da Escola convencional a essa concepção pedagógica.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância começou a ser realidade no estado do Espírito Santo no final da década de 1960, no contexto da ditadura militar, constituindo-se como uma importante forma de organização educacional caracterizada pelas lutas e resistências dos trabalhadores do campo e como forma de enfrentamento a uma concepção de educação hegemônica, excludente e precarizada.

Essa forma de enfrentamento, por meio de concepções e práticas educativas como a Pedagogia da Alternância, possibilita “movimentos singulares que escapem a universalidade como se fossem uma espécie de resistência ou mesmo um grito” (COSTA; BAIA; BRITO, 2018, p. 91). A Alternância Pedagógica faz parte de movimentos sociais de luta pela garantia de direitos no campo, especificamente, o direito à educação. Tais movimentos entendem a Pedagogia da Alternância como

possibilidade de permanência dos jovens do campo em suas comunidades, garantindo seu direito à educação.

Segundo Farias (2019),

O direito à educação aos povos do campo, pensada a partir de suas vivências de cultura e trabalho no campo, tem amparo legal no conjunto de leis, como a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 03/04/2002, ao definir a Educação do Campo, pelo modelo da pedagogia da alternância, sustenta-se na valorização da vida do campo, com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente. Significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (FARIAS, 2019, p. 162).

Nesse sentido, no Brasil, a alternância pedagógica vem se constituindo como um escape aos currículos hegemônicos dos cursos de formação de professores, e um dos referenciais para a Educação do Campo, pelo modo que compreende a organização curricular, especialmente no que se refere aos tempos universidade e comunidade. Dessa forma, tem-se outros olhares em relação às formas, aos lugares e tempos de ensinar e aprender, de construir conhecimentos com base no diálogo, na relação de saberes, indo na contramão das fragmentações e hierarquizações dos conhecimentos.

Trata-se de uma linha de fuga dos sujeitos do campo, traçada, sem nenhum modelo, pois segundo Deleuze e Guattari (2005), é possível inventar nossas linhas de fuga traçando-as efetivamente na vida. O movimento de luta e resistência dos camponeses pela Pedagogia da Alternância é um trabalho de muitos, se tece de forma coletiva e de acordo com as necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância constitui-se como a necessidade de criar formas de enfrentar e resistir aos desafios vividos nas comunidades do campo.

Deleuze (1992) destaca a possibilidade de escapar aos saberes já constituídos, aos modos hegemônicos de ser e de estar com o outro pela criação de uma máquina de guerra, que de certa maneira, implica inventar novos espaços-tempo diversos e singulares que escapam ao controle. Os espaços-tempo da Pedagogia da Alternância escapam ao modelo da Pedagogia convencional, que padroniza e impõe as certezas pelos pacotes didáticos universais em favor de uma Escola que atravessa a vida dos sujeitos do campo. Criar lugares outros que possibilitem vazamentos, processos criativos na formação de professores, que atentem para as singularidades, que escapem à

universalidade como uma espécie de resistência são possíveis, logo, outras formações e outros modos de existências são importantes para escapar aos modelos e receitas didático-pedagógicas.

A formação de professores a partir da Alternância Pedagógica integra tempo-comunidade e tempo-universidade e possibilita a diversidade de experiência. Sobre o conceito de experiência, Bondia (2002, p. 21) ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Entendemos, então, a experiência como tudo o que nos atravessa de uma forma ou de outra, como tudo o que nos envolve e compõe a nossa formação, portanto, a experiência constitui-se como mecanismo de formação e de transformação no processo educativo.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível é um sujeito aberto à sua própria transformação, ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentidos. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação, daí que a experiência me forma e me transforma (BONDIA, 2011, p. 7).

A ideia de experiência como transformação do sujeito vai na linha da Alternância Pedagógica, já que na relação de espaço-tempo os sujeitos se lançam às passagens, aos afetos, a tudo o que os passa, os toca, os acontece. O tempo-espaço universidade favorece a socialização dos saberes e experiências vivenciadas pelos professores em formação no tempo-espaço comunidade.

São agricultores, pescadores, extrativistas... Que em seus territórios desenvolvem seu trabalho de forma singular, tais experiências são partilhadas e potencializadas na Universidade em relações de transversalidade de saberes entre estudantes-estudantes, estudantes-professores e estudantes-professores-territórios. Todavia, a experiência é única para cada sujeito.

Freitas (2019), destaca que a formação em alternância pedagógica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo possibilita a relação direta dos educandos com a realidade social, econômica, cultural, objetiva, real das escolas e comunidades, por meio do tempo/espaço localidade. Além disso, contribui para a formação humana emancipadora não só no sentido do olhar sensível para a realidade dos

sujeitos nas escolas e comunidades do campo, mas, principalmente, para transformações das condições materiais de existência dos sujeitos.

Na formação por Alternância, essas relações aproximam de forma potente a Universidade e os territórios camponeses em diferentes tempos e espaços formativos a partir das experiências de cada sujeito, ou seja, o sujeito da experiência, segundo Bondia (2011, p. 8), é como um território de passagem, uma superfície de sensibilidade, pois a experiência não é o que se faz, mas o que nos faz, o que nos passa, o que nos envolve.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRANSVERSALIDADE DE SABERES E EXPERIÊNCIAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA

Para Caldart (2018), a Educação do Campo é território, lugar formado a partir das relações sociais que são construídas por pessoas, grupos, coletivos em sua diversidade, expressão da cultura, que é fruto da relação Ser Humano-Natureza. São tecidas com a terra, as águas e as florestas. Relações que configuram os diferentes territórios e que determinam conflitos entre sujeito que geram lutas que formam os sujeitos pra dar intencionalidade a um determinado desenho dos territórios.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, assim como as falas de egressos, foram fontes para esta pesquisa, e nelas se destaca a importância das experiências vivenciadas por meio da Alternância Pedagógica no processo formativo.

Desse modo, as experiências são formativas e atravessam as linhas singulares e criativas e têm na Alternância uma forma de resistência, pois possibilita a democratização do saber e fissa os modelos de formação ancorados em demarcações de fronteiras entre o institucional e o não institucional.

Na formação por Alternância, a transversalidade de saberes e de experiências possibilita diálogos entre conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos por meio de movimentos que buscam romper com as concepções e métodos ancorados na neutralidade da ciência, na crença do conhecimento científico como verdade única, que marginaliza e silencia os demais saberes e experiências que adentram as instituições formativas.

Molina e Hage (2015) destacam que na Educação do Campo, a formação em Alternância apresenta a intencionalidade pedagógica de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos

sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Nesse sentido, de acordo com Arroyo (2007), a alternância pedagógica na Licenciatura em Educação do campo pode promover mudanças significativas na dinâmica das instituições formadoras que com a alternância passam a construir novas propostas de organização curricular.

Desse modo, formar educadores do campo com base em diálogos entre saberes e experiências dos diferentes espaços-tempo fortalece uma educação vinculada à vida, ao trabalho, ao território e às singularidades das diversas Amazônia, que vestem os muitos corpos que experimentam os processos formativos da docência, como destaca o relato de uma egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Como professora formada nesse curso, posso dizer que todas as nossas atividades realizadas na nossa comunidade, como nosso trabalho, nossa cultura, nossos conhecimentos sobre as plantas, a agricultura, a pesca... São valorizadas pelos professores durante as disciplinas. A gente consegue ter uma formação que parte dela é feita considerando os nossos conhecimentos da nossa vida. Eu vejo isso como uma forma de inclusão dos povos do campo na universidade, dos conhecimentos do povo do campo na educação. (Egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Cametá, 2021).

Essa compreensão mostra a relação entre o curso de Educação do Campo e a valorização dos modos de vida dos camponeses, oportunizada pela formação em Alternância. A valorização dos saberes e culturas dos estudantes do campo no decorrer dos seus processos formativos durante o curso é enfatizada pela egressa acima citada como um ponto singular oportunizado pela Alternância, que olha para a sua realidade e começa a compreender a relação da educação com seu trabalho, com seus modos de vida, com seu território.

Como ressalta Caldart (2004), a cultura, na matriz formativa da Educação do Campo, não tem como única preocupação a preservação da identidade cultural camponesa e dos demais trabalhadores camponeses, mas reforça, nos processos educativos, valores humanos e sociais, como “emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como busca reconstruir nas novas gerações o valor do engajamento pessoal a causas coletivas. Desse modo, a referida autora entende que trabalho e cultura como produções coletivas que acontecem nos processos formativos dos educadores e das educadoras do campo, por isso deve ser uma preocupação específica no curso de formação dos educadores e das educadoras do campo.

Dessa forma, compreendemos que a Alternância como instrumento pedagógico fortalece a relação entre Universidade e comunidade e o diálogo entre as áreas de conhecimento, o território, o trabalho, a Escola, o rio, a agricultura, a pesca e os movimentos sociais. A Alternância Pedagógica está relacionada à busca de alternativa para que os sujeitos do campo tenham acesso à educação de qualidade em suas comunidades, fortalecendo os modos de vida e a organização social como forma de resistência e enfrentamento às questões que afetam seus territórios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores ainda se apresenta como um território demarcado por determinadas diretrizes e práticas pedagógicas com o objetivo de emoldurar a docência na universalidade, no padrão, na identidade do “ser professor”. Porém, professores em processos formativos são indivíduos com singularidades, afetos e desejos que podem fissurar as estruturas sólidas dos moldes de formação docente e abrem espaços para encontros com as potências da vida.

A Alternância Pedagógica no curso de formação de professores é um elemento pedagógico que tem se colocado como um modo de resistência e subversão a uma formação que objetiva um sujeito centrado, estável, dono da verdade. A Alternância permite aos sujeitos atravessamentos, passagens, movimentos transversais pelas linhas dos conhecimentos científicos, dos saberes, da cultura, do trabalho que faz pulsar a vida no campo. Desse modo, a formação por Alternância rompe com a concepção de conhecimento único e legítimo no currículo e torna-se, desse modo, um mapa aberto às intensidades por onde transitam saberes e experiências diversas. Os tempos/espacos/saberes (Comunidade/Universidade) dinamizam e potencializam a composição formativa da docência.

Entendemos que os processos formativos dos professores envolvem movimentos de composição do ver, do sentir, do viver, como fragmentos de um corpo que está em constantes processos de composição, decomposição e recomposição em meio às suas singularidades e seus modos de vida.

Possibilitar outros modos de aprender e ensinar dá vazão a processos formativos que são sensíveis às singularidades, à heterogeneidade e têm importância no contexto da formação inicial de

educadores do campo no sentido de permitir processos por onde ecoem as vozes dos grupos minoritários, algo que é possível, pois a Alternância como processo pedagógico cria fluxos, passagens, sendo assim um modo de resistência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por uma educação do campo: percurso histórico e possibilidades. **Caderno Temático Cultura e Educação do campo**, n. 3, ano 2, p. 45-60, 2011.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**: formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Escola do campo em movimento – Coletiva Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Interra Brasil). **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da escola. In: MOLINA, Mônica Castanha; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Unesco, 2005. p.13-49.

DONATONI, Alaíde. **Avaliação escolar e formação de professores**. São Paulo: Alínea, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LAUGKSCH, Rudiger. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez: 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poleis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Acesso em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e prática. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ - MIRI, PARÁ

Izal Ladislau Corrêa
Edilena Maria Corrêa

INTRODUÇÃO

Historicamente, a maioria da população brasileira foi excluída do acesso à educação, especialmente quando se trata da classe trabalhadora. Todavia, as lutas em defesa dos direitos à educação passaram a fazer parte dos movimentos em prol da democratização da educação ao longo de décadas de forma mais incisiva. No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode-se dizer que a partir de 1930 inicia-se uma tentativa de reconhecimento do direito à educação para esses sujeitos, destacando-se os anos 1940-1950 com as campanhas de alfabetização. Para Shiroma e Lima Filho (2011),

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727).

Ao final da década de 1950, Paulo Freire iniciou a sistematização de seu método de ensino para a alfabetização de adultos, mas foi só em 1962, no estado do Rio Grande do Norte, que Freire desenvolveu suas primeiras experiências com a utilização do seu método de alfabetização, que contou com a participação de 300 trabalhadores, que foram alfabetizados em 45 dias. O método desenvolvido pelo professor

objetivava estimular a compreensão do registro escrito a partir do conhecimento do educando e da sua conscientização sobre a realidade de maneira dialógica. Para o estudioso, a educação tinha perspectiva transformadora e emancipadora no sentido de considerar os sujeitos, suas culturas e seus modos de vida.

Nesse sentido, em âmbito geral, esta pesquisa também voltou-se para uma análise que buscou considerar os sujeitos e suas especificidades, o que tem sido eixo norteador das propostas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará em Cametá (PA). Considera-se que a educação básica pautada no princípio da igualdade de direito ao conhecimento produzido pode representar a conquista do acesso e permanência na Escola daqueles que, pelos mais diversos motivos econômicos, políticos e sociais, não chegaram a frequentá-la na idade regular ou dela foram excluídos (MACHADO, 2008). São sujeitos que ao longo da história da educação brasileira estiveram à margem das políticas públicas educacionais.

Para Soares (2002), os estudantes da EJA são diferentes dos presentes nos anos adequados na faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores maduros, com largas experiências profissionais ou com expectativas de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas. Desse modo, foi a ausência de uma escola ou a evasão dela que o dirigiu para um retorno à busca do direito ao saber. A EJA, então, como modalidade de ensino, possibilita resgatar esses sujeitos que por inúmeras razões, em um dado momento, precisaram interromper seus estudos. Tais sujeitos, ao retornarem aos espaços escolares, trazem consigo os saberes acumulados durante suas vivências socioculturais sendo primordial para o processo de sua formação.

Este estudo objetivou contribuir com análises e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de Ciências na EJA e foi realizada durante o Estágio Supervisionado III, disciplina do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (Biologia e Química). Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política.

Este artigo ajudará a potencializar as discussões sobre a temática abordada, instigando novas pesquisas na área. Destaca-se também a relevância da pesquisa nos âmbitos pedagógicos, pois traz elementos relacionados ao contexto escolar amazônico e a atuação docente em

Ciências da Natureza com ênfase na escola do campo, ressaltando a importância no âmbito social, econômica e cultural dos sujeitos do campo, em especial, dos estudantes da EJA que habitam os territórios camponeses da Amazônia. Considera-se ainda que esta pesquisa é de suma importância para a formação de todos os estudantes e educadores do campo, uma vez que está relacionada ao seu espaço de trabalho e vivências.

1. PROCESSOS DA PESQUISA

Os processos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa foram de base qualitativa. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado.

Flick (2002) destaca que a pesquisa qualitativa se atenta ao material empírico com objetivo de analisar suas características particulares, relacionando-as a aspectos locais e temporais tendo como ponto de partida as expressões e atividades das pessoas em seus contextos e complexidade. Araújo (2007) complementa destacando o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas:

[...] primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos. (ARAÚJO, 2007, p. 89).

Nesse sentido, para ter acesso às informações, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada, visando identificar as práticas e metodologias de ensino desenvolvidas pelo docente de Ciências na EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Tomé Lopes de Castro, na vila Santa Maria do Icatu, Igarapé-Miri, Pará, entre os meses de setembro a dezembro de 2022 em classes de 3ª e 4ª etapa da EJA.

Como sujeitos da pesquisa foram selecionados a professora de Ciências, os estudantes, o gestor e coordenador pedagógico da escola pesquisada. A entrevista assume grande importância na pesquisa qualitativa porque ela permite ao pesquisador perceber as diferentes relações e formas que os sujeitos interpretam o mundo e suas experiências, já que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), ela

“[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Esta pesquisa foi subsidiada ainda pelo embasamento bibliográfico, entendido como uma forma de levantamento de toda a bibliografia já publicada, já que conforme Lüdke e André (1986), ele constitui-se em um rico instrumento de pesquisa, pois fundamenta afirmações de outros autores que sejam utilizados para a elaboração do trabalho.

2. O ESTÁGIO COMO PESQUISA NA ESCOLA DO CAMPO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Scalabrin Molinari (2013) ressalta que o estágio proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teórico e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento no campo profissional dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo educacional e ampliação do universo cultural dos futuros professores. Nesse sentido, o estágio tem essa finalidade de aprendizado atuando como mediador de conhecimento em consonância com os alunos.

Assim, entende-se que a interface entre estágio e pesquisa justifica-se à medida que um complementa ao outro, evidenciando que teoria e prática são indissociáveis no processo de formação de educadores do campo, como destaca Pimenta (2004):

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores permeando todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. (PIMENTA, 2004, p. 20).

Dessa forma, o contato com a Escola no decorrer do estágio é o momento que o licenciado adquire conhecimentos e experiências relacionadas à prática docente, possibilitando reflexões acerca dos processos que envolvem, em um mesmo campo, o ensinar e o aprender.

O estágio realizado em escolas do campo possibilita conhecer e compartilhar experiências e saberes das populações tradicionais das águas e das florestas, que têm seus conhecimentos, hábitos, costumes

e crenças fundidos numa relação de vida social, cultural e de trabalho, o que mostra a importância de uma educação a ser construída a partir da realidade do sujeito de um profundo envolvimento com os meios e territórios onde vivem.

Quando se trata da educação do campo é importante refletir sobre os muitos desafios enfrentados pelos estudantes, e um deles é a trajetória do estudante até a escola, pois ele sai de sua casa ainda de madrugada, caminha quilômetros por entre a floresta, rios e igarapés, para chegar a ela e, na maioria das vezes, ainda precisa conciliar esse tempo escolar com o trabalho, imprescindível para sua sobrevivência.

Investigar a escola do campo possibilita conhecer e acompanhar toda a dinâmica e as dificuldades pelas quais ela passa, evidenciadas ao longo dos anos pela sua precarização herdada de forma histórica e escancarada não só por meio estrutural, como pedagógica e cultural. Diante disso, o estágio de docência possibilita extrair informações pela investigação e indagações a respeito da instituição de ensino pesquisada.

Sobre o estágio como campo de pesquisa, Pimenta (2004) ressalta que a pesquisa no estágio como método de formação dos futuros professores traduz-se pela mobilização de pesquisa que permita a ampliação e análise de contexto onde estágios se realizam. Além disso, leva os estagiários e estagiárias a desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores e pesquisadoras a partir das situações vivenciadas no decorrer da atividade em meio à dinâmica escolar, oportunizando a elaboração de projetos que permita a eles, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações observadas na escola do campo, que têm suas especificidades, pois segundo Caldart (2003):

Uma escola do campo não é afinal um tipo diferente de escola, mas sim é uma escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, suas histórias, seu trabalho, seu saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente ajudar a construir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimentos. (CALDART, 2003, p. 66).

Dessa maneira, a Escola não é lugar isolado, pois envolve sujeitos de valores que são capazes de protagonizar pela sua historicidade de lutas e que vivem em constante movimento. Nesse sentido, o estágio na escola do campo, como parte do processo de formação de professores e professoras do campo, permite oportunizar a

investigação e a problematização dos principais aspectos que permeiam o contexto da escola do campo.

3. O CONTEXTO DA EJA NA ESCOLA DA COMUNIDADE DE ICATU

A escola onde o estágio foi realizado oferta a 3ª e a 4ª etapa da EJA, todas funcionando no turno da noite. A participação dos estudantes nas aulas é um dos maiores desafios destacados pelos entrevistados, assim como a dificuldade na aprendizagem dos alunos e a evasão escolar, de acordo com o gestor e com a professora.

Fazendo uma reflexão sobre o contexto da EJA na escola do campo, mais especificamente na EMEF da comunidade de Icatu, observou-se durante a vivência no estágio que os conteúdos trabalhados pela professora de Ciências na 3ª e 4ª etapa não tecem relação com a realidade dos estudantes que habitam a referida comunidade, pois as aulas envolvem apenas os conteúdos que têm base em um currículo urbanocêntrico, padronizado, direcionado por modos de vida que não são os dos camponeses.

O ensino de ciências na EJA na escola do campo segue o modelo de ensino que se caracteriza como universal, não considerando as especificidades e as singularidades dos estudantes dos territórios camponeses, todavia, o que se busca para a escola do campo é uma educação que atenda aos princípios e valores do povo do campo, pois, de acordo com Arroyo (2004),

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. [...]. Daí, que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 2004, p.79-80).

Durante o estágio foi possível acessar ao caderno de atividades utilizados pelos estudantes no período das atividades escolares não presenciais. De acordo com o gestor e o professor de Ciências, o material foi distribuído pela Secretaria de Estado de Educação, sem qualquer participação sua nas ações referentes ao planejamento ou elaboração do material por parte da escola.

De acordo com as observações feitas durante o estágio, e a partir da entrevista com a professora, há sempre necessidade de fazer adaptações ao material, pois as atividades e os conteúdos presentes nos cadernos estavam muito distantes da realidade e do nível de aprendizagem dos estudantes. Muitas atividades extremamente complexas e outras elaboradas de forma confusa ou incorreta, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dos sujeitos da EJA, como enfatizou a professora de Ciências.

Por serem alunos de diferentes faixas etárias, como jovens, adultos que apresentam dificuldades em relação à leitura e escrita, em certas ocasiões apresentam dificuldades de entender os conteúdos, e por isso é necessário fazer as adaptações para que eles consigam os assuntos que estou trabalhando com eles em sala. (Informação verbal – professora).

Cabe destacar a preocupação da professora com o processo de ensino-aprendizagem por parte dos estudantes, fazendo adaptações aos conteúdos para os estudantes tenham uma melhor formação na escola. Ainda segundo a professora, trabalhar com os estudantes da EJA exige comprometimento por parte do educador, pois são alunos de todas as faixas etárias: jovens, adultos, mãe, pai, pessoas que trabalham e vem estudar, então há necessidade de um olhar mais sensível, acolhedor e motivador em todos os momentos.

Diante disso, é importante reconhecer a importância do papel dos professores para o sucesso no processo educacional dos estudantes da referida modalidade, pois eles podem a todo instante criar possibilidades e motivações para que os estudantes permaneçam em sala de aula. Porém, quando isso não ocorre, configura-se um ensino universal tornando um perfil de educar fora do contexto do aluno da EJA, como afirma Arroyo (2006).

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que

construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p.19).

Nesse sentido, ressalta-se que a ausência de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de educadores para atuarem na EJA tem dificultado ainda mais resultados satisfatórios no que tange aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

4. O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO: EXPERIÊNCIAS NA EJA

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, vigente ainda nos dias atuais, e a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que formulou currículos básicos voltados à formação para a cidadania, o ensino de Ciências no Brasil passou a ter como base o desenvolvimento de atividades com ênfase em aspectos que aproximem os conhecimentos científicos das questões sociais. Nesse sentido, o ensino de Ciências passaria a ter como base a Alfabetização Científica.

Pella et al. (apud LAUGKSCH, 2000) destaca que um indivíduo cientificamente alfabetizado é capaz de compreender as relações entre ciência e sociedade, a ética na qual a produção científica se baseia, a natureza da ciência, as diferenças entre ciência e tecnologia, conceitos básicos da ciência e as inter-relações que existem entre a ciência e as humanidades. Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado cientificamente seria capaz de utilizar conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua própria vida.

Para Vilanova e Martins (2008), a Alfabetização Científica representa, atualmente, um dos principais objetivos do ensino de Ciências, destacando as potencialidades de currículos com ênfase nas questões que relacionam ciência, tecnologia e sociedade, pois são currículos que se preocupam com a formação de atitudes e valores dos estudantes e que valorizam seus conhecimentos.

Na vivência em sala de aula por meio do estágio foi possível observar a abordagem de ensino adotada pela professora de Ciências, assim como o currículo, as práticas e metodologias por ela desenvolvidas, deixando claro que um currículo e um ensino com base na Alfabetização Científica ainda não é o que está sendo implementado no ensino de ciências na EJA na escola pesquisada.

O período de observação em sala de aula permitiu constatar que a prática e metodologia utilizada na sala de aula desconsidera a identidade e as singularidades dos estudantes da EJA que habitam a comunidade onde a escola está localizada, além disso, não relaciona os conteúdos científicos com as questões vigentes na sociedade.

Os estudos e reflexões acerca do ensino de Ciências destacam que ele deve partir da perspectiva da construção do conhecimento por meio da autonomia, da contextualização dos conteúdos, do diálogo para que os discentes compreendam a realidade em que estão inseridos, de forma que venham a refletir e a intervir na sua realidade de acordo com as suas necessidades.

Em um ensino de Ciências com base na Alfabetização Científica é importante também a utilização de materiais didáticos que favoreçam a compreensão dos conteúdos e sua análise crítica para a construção do conhecimento, possibilitando relacionar sua experiência e seus conhecimentos com os conhecimentos científicos.

Para que o ensino de Ciências atinja seu objetivo com os estudantes da EJA é preciso que o professor seja um constante motivador, estando disposto a construir o conhecimento junto aos estudantes, flexibilizando metodologias e adaptando-as ao contexto de vida desses alunos. Todavia, é necessário que os recursos utilizados pelo docente nas aulas não sejam somente a lousa, o livro didático e as apostilas. No decorrer do estágio não foi observado o uso de outros recursos produzidos com materiais diferenciados para as aulas que estivessem relacionadas à realidade dos alunos, a abordagem dos conteúdos era feita apenas com a exposição do professor a partir do livro didático.

Outra questão a ser observada diz respeito à falta de interação na relação professor-aluno, as aulas ocorriam sem diálogo ou participação dos alunos, apenas o professor fazia a exposição do conteúdo e os estudantes recebiam passivamente. Pinheiro (2012) destaca que:

[...] ao se falar na relação professor e aluno os valores intrínsecos, de caráter afetivo e social são os destaques. O professor é o mediador entre conhecimento e a ação de apropriação. Por tal fator, o ensino não é apenas uma ação de transferência de conhecimento ao aluno. (PINHEIRO, 2018, p.12).

Em relação ao aspecto pedagógico, a modalidade da EJA deve ser entendida como etapa de ensino específico e com uma perspectiva diferente da educação regular, o que na realidade nem sempre

acontece, pois observamos as mesmas práticas e metodologias utilizadas no ensino regular. Paulo Freire ressalta que é fundamental que a prática educativa a ser desenvolvida com turmas de EJA se preocupe com a leitura crítica do mundo. O autor afirma que “[...] devem-se considerar os educandos como sujeitos cognoscentes, ou seja, pessoas abertas ao saber e não alguém à mercê dos conhecimentos de docentes” (FREIRE, 1993, p. 90).

Assim, é importante que os educadores da EJA compreendam a necessidade de utilizar uma abordagem que aproxime o processo de ensino-aprendizagem da realidade vivida pelos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios, sua diversidade sociocultural, seus valores e habilidades, fazendo com que o ensino seja mais acessível e relevante propiciando a produção de novos saberes que sejam realmente significativos.

Sobre os conteúdos trabalhados pelo professor de Ciências em sala de aula, de acordo com a observação e entrevista para esta pesquisa, tudo tem sido trabalhado com base apenas nos livros didáticos, isso envolve tanto os conteúdos quanto as atividades. Desse modo, compreende-se a necessidade de trazer para o contexto de sala de aula práticas e metodologias capazes de envolver os alunos com sua realidade, fazendo essa relação de conhecimento para alcançar seus objetivos, pois segundo Freire (2005), o processo de educação não se desenvolve sozinho, mas se potencializa na interação entre os sujeitos, sendo construído com ações educativas colaborativas.

5. SOBRE OS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA DE ICATU

A EJA é uma modalidade de ensino voltada aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos em um período anterior, é um direito que precisa ser garantido pelo Estado, independentemente do local onde os estudantes residam, seja campo ou cidade, o acesso à educação escolar deve ser garantido.

Todavia, na comunidade de Icatu, o horário de funcionamento das turmas da EJA tem sido um dos maiores desafios para que os estudantes permaneçam na escola. Em entrevista com os estudantes, e com jovens e adultos que pararam de frequentar as aulas, foi comum em suas falas relatos sobre as dificuldades encontradas para frequentar as aulas no horário da tarde. Dificuldades que têm levado a um preocupante

esvaziamento das turmas da EJA na escola, que tem ocorrido tanto por baixa frequência às aulas, como pela evasão.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que os jovens e adultos que estavam frequentando as turmas da EJA em 2022 compõem uma diversidade de sujeitos: são jovens, pais, mães, assim como Pessoas com Deficiência (PCD), sendo que residem em Icatu ou em comunidades próximas.

Segundo os estudantes, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo tem sido a maior problemática para a continuidade dos estudos da maioria dos estudantes, pois são jovens e adultos que precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, ou até mesmo são os únicos responsáveis por elas.

Outra questão que levantou grande preocupação durante o estágio e que precisa ser olhado com atenção, é o atendimento aos estudantes com deficiência na escola do campo. Na escola de Icatu, tal fato gerou muita preocupação, pois tanto em observação quanto em entrevista, foi constatada de forma explícita a falta de acessibilidade e apoio a esses sujeitos.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que a escola não oferece nenhuma condição estrutural ou pedagógica para que os estudantes tenham êxito nos processos de ensino e aprendizagem. A “professora cuidadora”, como é chamada na escola, relatou que:

Cuidar de um estudante PCD dentro da sala de aula sem apoio especializado pessoal, estrutural e pedagógico é bastante desafiador, primeiramente porque de acordo com suas necessidades, nós, como educadores, temos que buscar meios que possam propor e facilitar um bom aprendizado para esse estudante, de forma que ele esteja sempre inserido no processo de ensino-aprendizagem assim como os demais estudantes da turma. Mas por outro lado, para inseri-lo, é necessário que a escola tenha suportes adequados para esse estudante, o que infelizmente nem todas dispõem, e nem todos os profissionais da escola estão preparados para atuar com eles. (Informação verbal - professora/cuidadora).

Segundo o relato da professora, diante da falta de apoio e estrutura para o atendimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência, o que se busca é que o poder público garanta o direito ao ensino e aprendizagem com qualidade a esses estudantes, para que, de fato, haja a inclusão desses sujeitos na escola, na sala de aula, na educação e não apenas a sua matrícula.

A partir do que foi observado e constatado na escola onde o estágio foi realizado, ressalta-se a importância da luta por uma escola

do campo cada vez mais inclusiva, por um ensino de Ciências voltado para a Alfabetização Científica. É preciso que sujeitos jovens e adultos que habitam os territórios camponeses tenham direito ao acesso e permanência a uma escola do campo de qualidade, que atenda à realidade desses trabalhadores e trabalhadoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir a pesquisa de estágio supervisionado sobre a EJA na escola do campo Tomé Lopes de Castro, em a vila Santa Maria do Icatu, no município de Igarapé-Miri, não remete a um dever cumprido, mas sim de que muitos desafios precisam ser vencidos, fazendo-se necessário conhecer e problematizar acerca do ensino de Ciências na EJA naquela escola. Diante disso, mesmo com a garantia de que a EJA permite o acesso e a oportunidade dos sujeitos do campo, e está inserida no contexto escolar para sua formação de vida social e cultural, o aluno, muitas vezes, não é visto como sujeito para protagonizar suas histórias.

A experiência de estágio possibilitou compreender a importância da EJA como oportunidade de continuidade dos estudos para sujeitos que por diversos motivos não tiveram acesso na idade própria. Ressalta-se que embora sejam vistos até por eles mesmos com olhares discriminatórios e preconceituosos, taxados como “fracasso escolar”, os alunos dessa modalidade de ensino veem na educação uma porta para alcançar seus objetivos de acordo com os anseios de cada um.

Como desafios, a pesquisa deixou evidente que o campo curricular não reconhece os estudantes em suas especificidades, modos de vida e de trabalho. Durante a pesquisa percebeu-se também que as metodologias e as práticas de ensino na disciplina de Ciências precisam ser repensadas e analisadas na perspectiva de contribuir na formação para a cidadania a partir da perspectiva da Alfabetização Científica, para que os discentes possam compreender e intervir o mundo em que vivem, fazendo com que o ensino se torne significativo nas questões relacionadas à ciência, tecnologia, sociedade e ambiente em prol de um mundo mais sustentável.

As experiências vivenciadas durante o período de estágio na EJA e o contato com estudantes e professores por meio das observações e intervenções contribuíram para uma compreensão mais ampla do EJA, bem como a importância de se problematizar o seu ensino em escolas

do campo, assim como a inclusão dos estudantes com deficiência, algo ainda negligenciado pelo Estado.

Desse modo, considera-se que o debate acerca das escolas do campo sobre a EJA tenha um olhar mais sensível do poder público em reconhecer o sujeito do campo como digno de uma educação que dê conta de unir teoria do conhecimento integrada à práxis, sabendo ainda que a vida campesina é a garantia de fator econômico favorável, que garante, dentre outras, a sobrevivência de uma sociedade em seus aspectos, social, econômico, ecológico e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

BERNADETT, Maria de Lourdes; PEZARICO, Giovanna. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 19, p. 117-136, 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BONDIA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRITO, Maria dos Remédios. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRITO, Maria dos Remédios; CHAVES, Sílvia Nogueira. Cartografia...Uma política de escrita. **Polis e Psique**, n. 71, p. 167-180, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sônia Meire A (Org.). **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Por Uma Educação do Campo, 2004.

COSTA, Dhemersson Warly; BAIA, Yasmim de Souza; BRITO, Maria dos Remédios. Traçados singulares na formação de professores. **Revista Signos**, ano 39, n. 2, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FARIAS, Maria Celeste G. de. **Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO*, Salvador, 1999. **Anais [...]**. Salvador: Unefab, p. 39-48, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão M. Política de formação de educadores do campo no contexto de expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

NOSELLA, Paolo. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

ROLNIK, Suely. O mal-estar na diferença. **Anuário Brasileiro de Psicanálise**, n. 3, p. 97-103, 1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Curitiba: Editora CRV, 2012.

PEDAGOGIA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: UMA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Josafá Lopes Gomes
Oscar Ferreira Barros
Waldma Máira Menezes de Oliveira

INTRODUÇÃO

O artigo discute a Pedagogia Decolonial em articulação com a Educação Campo, trazendo reflexões da formação de professores a partir do currículo do curso de educação do campo. Nesse caminho, a Pedagogia Decolonial aponta para um movimento de Educação do Campo que se contrapõe ao projeto eurocêntrico, cartesiano e hegemônico que negam os povos do campo, os etnoconhecimentos e a diversidade intercultural de ingressarem à escola e à universidade, cujas marcas são estereotipadas pela visão da colonialidade e do colonialismo que operam sobre a negação do ser, saber, exploração econômica, cultural, política, social e epistemológica das populações subalternizadas pela geopolítica do capital mundial (QUIJANO, 2009; CASANOVA, 2005).

O texto aponta que a Pedagogia Decolonial representa a capacidade de reconhecer outros projetos educativos que estão associados aos movimentos sociais como sujeitos de direitos que nos ensinam a provocar e romper os paradigmas eurocêntricos enraizados na sociedade, na escola e na universidade (OLIVEIRA, 2021). Nesse contexto, a Pedagogia Decolonial está presente no paradigma da Educação do Campo, vinculada ao currículo e a formação em alternância pedagógica como paradigma epistemológico da pedagogia dos movimentos sociais camponeses que se articulam em contraposição ao modelo das colonialidades e do capitalismo mercadológico (HAGE, BARROS, SILVA, 2021).

As reflexões enfatizam que a Pedagogia Decolonial é um movimento emergente das lutas dos coletivos do campo (OLIVEIRA, 2021), o que significa afirmar que a Educação do Campo surge como um

movimento antagônico ao poder hegemônico dos negócios da agro-hidro-minério exploração da natureza, do território e dos saberes ancestrais, forjando a tessitura de outro currículo que considere os sujeitos do campo na defesa pela reforma agrária, o direito a educação pública de qualidade e a agricultura familiar de base agroecológica como conteúdos necessários ao fazer educativo e transformador (CALDART, 2009).

Os territórios camponeses, por sua vez, são espaços de identidades e disputas onde estão imersas as práticas de enfrentamento, mas também à apropriação e expropriação do território, diante da conjuntura política atual, mas que no seio da luta de classe sempre vai ser pautada nos movimentos de Educação do Campo (TAFFAREL, 2019). Nesse sentido, é de suma importância discutirmos a formação dos educadores do campo na perspectiva da disputa do currículo da Educação do Campo, para que possa desconstruir a lógica do currículo pré-estabelecido, cuja representatividade dos povos do campo pouco têm aparecido nas pautas educacionais (CAMARGO, et al, 2022).

Diante dessa problematização inicial, Hage, Barros e Silva (2021, p. 2) afirmam que o currículo do Curso de Educação do Campo se configura como um território de tensões e disputas que buscam transcender as faces malélicas do contexto estrutural que sustenta uma lógica sacrificial ancorada nas colonialidades. Nesse sentido, a formação de educadores nos exige pensar em uma perspectiva crítica, na qual segundo Taffarel (2019), representa as lutas de classe frente à conjuntura política cada vez mais desafiadora provocada pelos desmontes da educação feita pelas políticas educacionais do país.

Outrossim, Hage, Barros e Silva, (2021) compreendem que o currículo da educação do campo se situa em uma disputa de poder, ocupando os espaços de resistências e conflitos de poder, ora por parte da imposição do olhar eurocêntrico sobre as culturas singulares dos povos originários, ora pela implantação de um currículo hegemônico pensado pela classe dominante sobre a realidade sociocultural dos povos originários. Nesse sentido, consideramos que:

Pautar a discussão sobre diversidade sociocultural no campo curricular e de formação de professores, embora não seja uma discussão nova, se faz urgente. É preciso retomar o debate sobre estas temáticas no campo do direito educacional, conquistadas por meio de lutas de movimentos sociais e educadores, especialmente em tempos de retrocesso, onde se faz necessário disputar e ocupar estes territórios. As propostas atuais de reforma curricular e educacional,

em especial no currículo de formação de professores, indica a padronização das diversidades, das identidades, das diferenças e dos saberes e identifica-se, nelas, um contínuo avanço da monocultura do conhecimento (CAMARGO, et al, 2022, p. 239, 240 – grifos nossos).

O currículo da formação de professores na perspectiva da pedagogia decolonial deve ser discutido em articulação aos objetivos das lutas curriculares promovidas pelo movimento de educação do campo. Queremos dizer que articular essa discussão no campo das lutas coletivas dos movimentos sociais, nos possibilita fortalecer a resistência pela emancipação dos sujeitos marginalizados e situados no lado das desigualdades educacionais, sobretudo aqueles subalternizados pelas negligências do Estado ou por não terem um projeto político de país que reconheça os povos originários como sujeitos detentores de seus direitos (CAMARGO, et al, 2022).

Ao considerar que a formação de professores possui uma base política, social, cultural e epistemológica na formação dos sujeitos (FREITAS, 2007) é importante não criarmos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. Mas segundo a mesma autora “elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Na compreensão de Brzezinski et al, (1999, p. 03) a nova-velha reestruturação da política de formação de professores no Brasil, vem sendo materializada entre governos moldadas pela política neoliberal e pelos financiadores externos, impondo reformas educacionais ao Brasil, no intuito de que este ingresse na lógica do mundo globalizado. Em suas análises, os ditames dos órgãos financeiros internacionais, tem levado o país a adotar um modelo de formação de professores que “consiste muito mais em conceder uma certificação, avaliações padronizadas, currículos nacionais e aceleração da formação de professores, do que conferir uma boa qualificação aos professores do sistema educacional”.

Como pode-se observar, buscar construir um projeto educativo para a classe trabalhadora nos exige repensar os currículos e os projetos pedagógicos dos cursos de formação e enxergar como o currículo hegemônico tem impactado a classe trabalhadora, sobretudo os povos do campo, cuja cultura e singularidades dos sujeitos do campo pouco tem sido trazida nas propostas educacionais (HAGE, 2006; CAMARGO,

et al 2022). Além disso, as lutas dos movimentos sociais e dos povos do campo para que seus direitos educacionais fossem pautados nas legislações, sobretudo os cursos de licenciaturas em educação do campo, representam a lógica dessa formação “[...] destaca-se a perspectiva contra-hegemônica presente na concepção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico apresentada por essa nova proposta de formação de educadores [...]” (MOLINA, 2017, p. 589).

Buscamos, pois, com este artigo, caminhar num campo de reflexão crítica sobre a perspectiva da Pedagogia Decolonial e suas contribuições teóricas para entender o currículo do curso de Educação do Campo, partiu-se da seguinte questão: Como a Pedagogia Decolonial está presente e vem contribuindo na ressignificação do Currículo da Educação do Campo da UFPA/Campus do Tocantins/Cametá?

Nossos objetivos lançaram a identificar e compreender de que forma o currículo com base na Pedagogia Decolonial enfrenta a epistemologia norte-eurocêntrica na formação de professores e busca construir e afirmar conhecimentos e epistemologias subversivas de base decolonial. Também nossas reflexões buscaram compreender se o currículo por áreas de conhecimentos afirma como saberes/etnoconhecimentos originários de camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas e dos movimentos sociais, como parte propriamente presente e real no currículo oficial do curso de Educação do Campo. Os pontos de análises que fazemos no texto, apontam para a necessidade de o currículo questionar e romper as trincheiras do conhecimento científico único, homogêneo, disciplinador, norte-eurocêntrico, assim como a pedagogia das competências na formação de professores da Educação do Campo.

1. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica se valendo das discussões teóricas e análise documental que abordam a temática Currículo, Educação no Campo e pensamento decolonial. Segundo Lakatos e Marconi (1987, p.66) a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”. Sendo assim, desenvolvemos a pesquisa documental a partir das reflexões contidas em duas Teses de Doutorado Barros (2021) e Oliveira (2023), defendidas na Universidade Federal do Pará - UFPA e na Universidade do Estado do

Pará - UEPA entre os anos de 2021 e 2023, envolvendo estudos sobre a decolonialidade, pedagogia decolonial, educação do campo inclusiva, ciências da natureza e suas relações com o currículo e a formação de educadores do campo.

Os limites metodológicos das reflexões contidas neste texto, realizam as análises a partir de pesquisas bibliográficas e análises documentais da pedagogia de colonial e do currículo do curso de educação do campo, respectivamente, assumindo como referencial teórico-metodológico a Epistemologia da Decolonialidade.

Outrossim, as análises do currículo do curso de Educação do Campo, tiveram como foco de estudo as atividades curriculares que integram o Núcleo Integrador do Currículo e o Eixo Transversal da Formação (PPC, 2017), considerando que este núcleo representa os momentos de intersecção entre os tempos universidades e tempos comunidades que ocorrem no curso por meio da Formação em Alternância Pedagógica¹.

Assim, como as demais informações disponíveis, na análise dos dados se trabalhou “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias analíticas e descritivas que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados em eixos temáticos, a saber: a relevância da Pedagogia Decolonial para formação de educadores: um movimento contra hegemônico de lutas coletivas por uma educação do campo dos povos originários e o currículo na afirmação de uma pedagogia decolonial no curso de educação do campo.

2. A EPISTEMOLOGIA. DECOLONIAL NO COMBATE AS COLONIALIDADES DO PODER, SER E SABER

Em meados da década de 1990 formou-se um coletivo de intelectuais latino-americanos com o intuito de realizar estudos acerca

¹ As atividades curriculares do currículo da Educação do Campo são organizadas dentro do “Núcleo Comum”, “Núcleo de Formação Específica” e “Núcleo Integrador”, considerando que são as atividades curriculares deste último núcleo, onde estão atividade do “Estágios de Docência”, “Pesquisa Socioeducacional”, “Prática e Pesquisa Socioeducacional” e “Trabalho de Conclusão de Curso” (PPC, 2017, p. 17)

dos Estudos Subalternos², demarcando um movimento epistêmico, teórico e político que problematiza a matriz de superioridade e sua hierarquia de padrão eurocêntrico, moderno/colonial e capitalista. Desse coletivo formou-se a Rede Modernidade/Colonialidade (MC).

Ballestrin (2013) destaca os principais representantes da Rede (M/C), a saber: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o filósofo Porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo Porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a *linguista* norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh e o *antropólogo* Arturo Escobar.

A rede Modernidade/Colonialidade construiu uma conexão conceitual em comum e heterogêneas (GROSFOGUEL, 2019) de categorias que evidenciam essa relação de opressão, nas quais destacamos: a colonialidade do Poder, a Colonialidade do Ser e a Colonialidade do Saber (SOUZA, 2017).

Para Quijano (2009) a **Colonialidade do Poder** é continuidade de um padrão de dominação social, política, econômica e jurídica que ocorre como continuidade histórica da modernidade e do eurocentrismo, na qual sustenta uma construção social, mental e corporal sobre a ideia de raça e racismo no cenário do trabalho e das relações entre as classes sociais. Segundo Candau e Russo (2010), a Colonialidade do Poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros).

A **Colonialidade do Ser** refere-se à negação, inferiorização e eliminação das identidades, culturas e subjetividades dos povos camponeses e subalternização dos grupos sociais excluídos. Dussel (2009), explica que a colonialidade do ser é uma negação ontológica que reflete uma forma de dominação e negação do ser humano, assim como é um padrão de referência para a hierarquização e dominação de indígenas, negros, populações camponesas, eliminando a diversidade

² Na década de 80, os Subaltern Studies se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antonio Gramsci, entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

de identidades étnico-culturais, criando a dimensão do “corpo colonizado” (DUSSEL, 2009, 293).

A **Colonialidade do Saber**, por sua vez, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, considerados ingênuas ou pouco consistentes. Com base em Lander (2005) a Colonialidade do Saber submeteu historicamente as populações camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas etc. à naturalização e à legitimação de uma visão homogeneizadora e depreciativa da pluralidade de povos camponeses e seus conhecimentos diversos.

A colonialidade do saber ancora-se no pensamento Eurocêntrico, na qual a Europa é considerada “centro da produção de conhecimento, são os impactos das estruturas coloniais no campo epistemológico do saber” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 23). A Colonialidade do Saber apresenta uma estrutura epistemológica hegemônica do conhecimento. Nas palavras de Skliar (2003) a ciência do colonizador é inculcada ao colonizado, fazendo-o acreditar na ausência do seu saber, já que há um predomínio do etnocentrismo europeu pautado na superioridade ocidental. Assim:

O aparato do poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originalmente só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são uteis para instalar e manter ad infinitum o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento, se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, também lhe resulte apropriado, que seja natural (SKLIAR, 2003, p. 105).

Pelo pensamento eurocêntrico destacam-se aqueles que são e os que não são. Aqueles que sabem e os que não sabem e que por isso precisam apreender o saber e o conhecimento do colonizador para tentarem ser. Assim, “o seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária” (FREIRE, MACEDO, 2011, p. 37).

O saber válido é tido como ferramenta para humanizar/colonizar os bárbaros, os que não-sabem e que são desprovidos do saber-pensar.

Como se existisse apenas um saber ou o verdadeiro saber, descaracterizando tudo aquilo que não se enquadra ao saber produzido na Europa. Paulo Freire combatia tal pensamento, pois acreditava que não há saber maior ou menor, que todo saber é válido e que homens e mulheres possuem a capacidade de fazer, de pensar, de saber e de criar (OLIVEIRA, 2023)

Nesse sentido, a Epistemologia Decolonial vem construindo um amplo sistema de produções científicas, epistemológicas, políticas, culturais e de movimentos sociais vinculadas as lutas que ocorrem nos territórios dos povos originários, reinventando outro modo de conceber a interculturalidade presente na sociedade, assim a universidade e a produção do conhecimento científico e acadêmico (WALSH, 2009). Para a autora, o pensamento decolonial expressa “a transformação das estruturas de pensar, atuar, sonhar, ser, estar, amar e viver que se encontram presas ao racionalismo moderno da colonialidade do poder e do saber” (WALSH, 2009, p. 12).

Essas referências teórico-metodológicas decoloniais, apontam para outras formas de criar Pedagogias Decoloniais como expressão do poder, ser, saber da produção humana presente em teias culturais, linguísticas e identitárias nos múltiplos territórios da Amazônia. Entendemos, pois, que o pensamento decolonial se apresenta como projeto de afirmação de homens e mulheres que sabem algo, afinal “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1982, p. 39). Todavia, quando a ideologia colonial, o saber dominante e as representações inerentes à estrutura colonial são impostas aos grupos sociais oprimidos, entre eles sobre os povos camponeses e das periferias das cidades, constroem e solidificam uma identidade dotada de “natural inferioridade” frente ao opressor.

Mas ao invés disso, entendemos que a diversidade de coletivos que constitui os povos e movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas e extrativistas, entre outros, representa uma das faces necessária à afirmação da Pedagogia Decolonial na construção do Currículo da Educação do Campo, pois significa uma construção social pela educação dos povos camponeses que sofreram e enfrentam uma subjugação e subalternização históricas, mas resistem às práticas de desumanização por meio das afirmações dos corpos, dos saberes, das cosmologias e das cosmopráticas amazônicas.

3. A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM MOVIMENTO CONTRA HEGEMÔNICO DE LUTAS COLETIVAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A Pedagogia Decolonial veio passando por um processo histórico em uma abordagem teórica que levaram a alguns conceitos sobre o campo epistemológicos acerca de uma modernidade colonial. Oliveira (2021) enfatiza que os autores sul-americanos defendiam a concepção do que as discussões epistemológicas não deveriam se concentrar apenas nas teorias dos pensadores ocidentais, uma vez que o mundo não é homogêneo, cada grupo social tem seus modos de pensar, de viver e interagir. E assim propor uma nova teoria epistêmica, que se constrói a partir do diálogo junto às organizações sociais, grupos sociais, indígenas e afrolatinoamericanos e assim traçar alternativas acolhedora às realidades (OLIVEIRA, 2021).

Nesse sentido, sabemos que a sociedade possui suas singularidades, ou seja, cada indivíduo traz em si uma personalidade moldada de acordo com suas culturas e condições sociais e políticas. Duschatzky e Skliar (2021) discutem uma proposta de aceitação do outro, sobretudo quando nos deparamos com as diferenças sociais e culturais dos indivíduos, cujo sistema os classifica a partir de uma política que, ora atende seus anseios, ora os deixam de fora deles, tornando-os parte dos outros, pois, “[...] os outros não são todos os outros, mas alguns outros” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2021, p. 130).

Esse contraponto vem nos mostrar que alguns outros são parcelas da sociedade que sofrem com as negligências – falta de políticas públicas ou de aplicações das mesmas para que todos possam ser acolhidos mediante seus direitos institucionais. Além disso, mesmo com as leis e diretos que temos, a sociedade ainda é vítima do descaso, ou seja, “[...] prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2016, p.37).

Portanto, os autores discorrem acerca de uma pedagogia que possibilita uma perspectiva de rompimento das estruturas sociais implantadas no conhecimento, sobretudo na educação básica, cujos indivíduos devem partir de uma crítica anticolonialista, anticapitalista, antirracista, anti-homoLGBTQIA+fobia, anticapacitista, entre outras. Nesse sentido, a pedagogia decolonial parte do pressuposto de lutar

com que a sociedade civil organizada saiba reconhecer e se posicionar diante dos fenômenos contrapostos às realidades culturais, a fim de que possam promover sua emancipação na perspectiva de desconstruir certos estereótipos que ora ofende, ora oprime, ora subalternizam certas classes sociais.

Todavia, segundo Oliveira (2023) os debates decoloniais têm sido bastante ausentes e silenciosos sobre essa opressão, focando apenas em classe, raça, sexualidade e gênero. Tudo isso é fundamental, mas deve-se dizer que é insuficiente para compreender uma outra categoria de pessoas excluídas pela modernidade/colonialidade, que é a das Pessoas com Deficiência (PcD). Portanto, faz-se necessário avançar na teorização ao incorporar no currículo o debate das PcD como sujeitos negados pela colonialidade do corpo normativo.

Os estudos decoloniais precisam teorizar que a modernidade incidiu sobre esses corpos, por meio da normalidade, não somente nos corpos de homens e mulheres pretas cis e trans, dos indivíduos pertencentes à comunidade LBGTQIAP+, dos povos do campo, das águas, das florestas, dos quilombolas, dos povos originários, das mulheres, mas também das Pessoas com Deficiência. Tal ação é necessária e urgente, pois esse coletivo, mesmo em um campo teórico do Sul global, ainda se torna o outro do outro. (OLIVEIRA, 2023, p. 270).

A subjetividade da Pessoa com Deficiência não pode ser invisibilizada e silenciada, precisa ser problematizada também no currículo, para criação de uma pedagogia decolonial e anticapacitista. Desse modo, uma pedagogia anticapacitista apresenta como necessidade questões éticas e de diálogos com as diferenças, como ações de justiça ao outro deficiente, reconhecimento dos seus saberes, a valorização do princípio ontológico de sua dignidade humana e identidade. Portanto reconhece o outro deficiente, negado historicamente, como pessoa humana justamente em sua outridade (OLIVEIRA, 2023).

Afirmamos aqui a importância da pedagogia decolonial para uma formação de educadores que se comprometam com uma atuação contra hegemônica, possibilitando na sociedade um olhar para além do conceito eurocêntrico. Segundo Hage, Barros e Silva (2021) a formação de professores por áreas de conhecimentos busca contrapor a ideia pincelada pelo império capitalista, cuja proposta de currículo trazidas para a formação de educadores ao longo da história tem servido a classe dominante, ou seja, formando-os para o mercado de trabalho,

atendendo os anseios das grandes corporações capitalistas, por exemplo, sobretudo com a revolução verde (FREITAS, 2011).

A formação de educadores do campo segundo Arroyo (2007) veio se configurando como direito pleno a partir dos movimentos sociais articulados por uma luta coletiva dos povos originários. Segundo Oliveira (2021), o movimento de Educação do Campo³ corrobora para uma pedagogia decolonial, uma vez que é um movimento que se articula em contraposição aos modelos de sociedade implantadas pela visão eurocêntrica, sobretudo na perspectiva do capitalismo, do ponto de vista mercadológico (HAGE; BARROS; SILVA, 2021), (MOLINA, 2015). Essas tensões por disputas de poder nos territórios da Amazônia são necessárias no âmbito da formação de educadores, pois, Arroyo sempre nos alerta para que tipo de professores queremos ter, e que tipos de educandos queremos formar, cuja luta por um currículo na formação de professores perpassa pela pedagogia decolonial articulada com as lutas coletivas dos sujeitos do campo (OLIVEIRA, 2021).

Os currículos e as políticas educacionais hegemônicas têm negado aos sujeitos das Amazônias seus direitos humanos e sociais e suas próprias humanidades. Por isso, é crucial disputar lugares e narrativas no projeto de nação; lugares e saberes dos povos das Amazônias no projeto enquanto conhecimento válido; o campo da cultura enquanto política cultural, para que a ideologia colonial e colonizadora seja combatida, os currículos sejam descolonizados, as identidades amazônicas sejam afirmadas e os sujeitos subalternizados passem a ser reconhecidos como sujeito de direitos, de fato, e não apenas no discurso (CAMARGO, et al, 2022, p. 253).

Portanto, o termo decolonial faz referência à possibilidade de pensamentos críticos a partir de subalternizados pela modernidade capitalista que nos condiciona expor nossos sentimentos mediante as injustiças, o descaso de políticas pensadas pela classe elitista, que desconsidera a capacidade do pensar das classes mais humildes subestimando suas capacidades de pensar, agir e intervir na realidade. Nesse caso, os autores enfatizam a possibilidade de termos uma

³ “[...] A Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19 – grifos nossos).

reflexão sistêmica, corroborando na clareza de olharmos o mundo, lermos ele e intervirmos nele, contrapondo as ideias externas que historicamente subalternizaram nossa classe social (os trabalhadores) que são conhecidos por se articularem em movimentos sociais.

Portanto, esse entendimento nos remete a uma visão além da realidade exposta, isto é, pensar uma formação de educadores a partir do movimento decolonial, significa propiciar uma construção contra-hegemônica na disputa por um currículo emancipador para os povos originários (CAMARGO, et al, 2022). Partindo desse viés, educadores e educandos poderão analisar os impactos do currículo e da formação de professores que vem de fora, afim de que possam desconstruí-lo para mantermos sempre nossas identidades, singularidades e não sejamos sujeitos oprimidos/subalternizados diante da luta de classe, sobretudo da classe elitista (TAFFAREL, 2019).

A Pedagogia Decolonial surge para contrapor as ideias externas que visa implementar um modelo de sociedade em todos os âmbitos, sobretudo educacional (OLIVEIRA, 2021). Isto é, na perspectiva educacional temos o currículo hegemônico que não visa e nem contempla nossas realidades amazônicas (HAGE, 2006), provocando com que ganhe força a pedagogia decolonial, uma vez que nos possibilita novos horizontes acerca do pensamento sobre o projeto de país e acaba nos induzindo a novas perspectivas de vida. Ou seja, lançamos mão desse pressuposto para criticar, ler o mundo e intervir nele a fim de que sejamos cientes do modelo de sociedade que queremos, sobretudo com um novo currículo que seja voltado para nossa realidade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2021). Os autores ainda ponderam que:

O currículo ensina como somos diferentes da alteridade e se esforça em encontrar algumas semelhanças grotescas. Introduzem-se temáticas como o racismo, sexismo, rejeição cultural, como se elas fossem, justamente, objeto de consciência abstrata, formas de assombro sobre aquilo que a humanidade é, foi e será capaz de produzir linguística e culturalmente (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2021, p.133)

Os autores afirmam que o currículo foi pensado sem articulação com a sociedade, ou seja, ele foi pensado para (que vem de fora), e não com a sociedade (que se produz internamente). Nesse sentido ele se estrutura em negar nossas identidades, uma vez que é um currículo hegemônico pensado pela classe elitista (MOLINA, 2015).

Por fim, destacamos ainda que a Pedagogia Decolonial reinscreve a própria pedagogia, a formação de professores, o currículo, a didática em lutas pedagógicas subversivas como sendo pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 20). Em contraposição a essa lógica, a Pedagogia Decolonial assume o caráter pedagógico das lutas sociopolíticas, produzidas em contextos, processos, reflexões e ações de resistir, in-surgir e re-existir.

4. O CURRÍCULO NA AFIRMAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Curso de Educação do Campo está situado num território tenso de disputas sobre o poder, identidades, saberes e práticas advindo do contexto estrutural que sustenta uma lógica sacrificial ancorada nas “colonialidades”, historicamente contínua nas estruturas de relações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas (QUIJANO, 2019), as quais definem e orientam os marcos legais no currículo e na formação de professores na educação básica e na universidade.

Não obstante, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma das principais políticas de formação de professores da educação básica no Brasil. O curso vem sendo implantado desde 2007, com o apoio do Ministério da Educação e mais recentemente com o processo de expansão do ensino superior por meio do REUNI e do Edital nº 02 MEC/SECAD de 2012, onde 42 IFES tiveram aprovado o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com um conjunto de 630 Docentes e 126 Técnicos para o trabalho específico com a formação dos educadores do campo e promovendo a formação de 14.700 professores para atuar na Educação Básica do campo (HAGE, CRUZ e SILVA, 2015. p. 04).

Todavia, a política de formação de professores e a nova-velha reestruturação do currículo nacional, conduzidas pela BNCF e BNCC, respectivamente, situam do ponto de vista da colonialidade do saber (LANDER, 2005) o Projeto Pedagógico e, neste contexto, o currículo como instrumentos para inferiorizar e aniquilar a diversidade intercultural dos povos e movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas dentro das políticas públicas, considerados desprovidos de existência humana e vinculados à “natureza” como “subdesenvolvidos”, ou mesmo, sem humanidade,

configurando o que Shiva (2003) chamou de “monoculturas do pensamento moderno”.

Porém, o curso de Educação do Campo pauta a organização do currículo por áreas de conhecimentos científicos e desenvolve a formação de professores com base na formação em Alternância Pedagógica junto aos movimentos sociais e às populações camponesas. Outrossim, esta outra lógica acadêmica de formação de professores, não consegue adentrar nos espaços institucionais da universidade sem conflitos, tensões e negações advindas da nova-velha lógica da epistemologia dominante que está presa a ciência moderna eurocêntrica, na qual considera unicamente como conhecimento verdadeiro os conhecimentos científicos curriculares, descredibilizando e suprimindo os etnoconhecimentos e as práticas sociais amazônicas.

Em que pese os amplos desafios provocados pela colonialidade do saber na universidade, damos ênfase aos conhecimentos da formação em Alternância Pedagógica presentes no currículo do curso de Educação do Campo, como possibilidades de construir e afirmar o projeto pedagógico e o currículo voltados às populações camponesas e à diversidade de saberes criados com/entre a natureza.

Observem as descrições das ementas a seguir, na qual a atividade curricular “Metodologia Científica III” aciona a relação de afirmação e pertencimento social, político e epistemológico ao território, à natureza e aos saberes bioculturais camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e extrativistas, o que representam a interculturalidade do currículo na formação docente em contextos amazônicos:

Reflexões sobre a etnociência, compreendendo os saberes tradicionais (quilombolas, ribeirinhos/as, extrativistas, quebradeiras de coco de babaçu, peconheiras, entre outros), e sua construção social, cultural, ecológica, educacional e política (conhecimentos sobre plantas, animais, solos e minerais, técnicas agrícolas, de manejo florestal, de caça, pesca, elaboração de artesanato, preparação de alimentos e medicamentos); e também sobre seus mitos, crenças religiosas, regras de parentesco, as construções, saberes artísticos (cantos, sons, instrumentos musicais, danças desenhos e pinturas corporais). A etnociência como abordagem inter/multi/transdisciplinar. Práticas de reprodução social e uso comum dos recursos da natureza pelas populações rurais amazônicas. (PPC-Educação do Campo-UFPA, Temática Metodologia Científica III, 2017, p. 65)

Esse componente curricular promove a interrelação docente e discente com a natureza, e abre as portas na formação de professores em ciências da natureza para dialogar com o território social,

educacional e natural das populações camponesas, na medida em que o currículo e a prática docente e discente foram problematizando o processo de ensino-aprendizagem, como parte constituinte da formação de professores, diante de uma realidade social e natural específica que envolve a organicidade do território camponês na Amazônia paraense.

Outrossim, a abertura epistemológica do currículo da Educação do Campo para perspectivas críticas outras, como a etnociência, agroecologia, a economia solidária, a geografia agrária crítica, a pedagogia do campo, educação inclusiva e ciências da natureza, compreendidos a partir da perspectiva Decolonial, possibilitou identificar uma plêiade de heterogeneidades epistemológicas que demarcam etnoconhecimentos como saberes curriculares necessários a formação política e pedagógica das populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas para aturem na educação básica do campo.

Entendemos nesse sentido que o currículo do curso de Educação do Campo é um território significativo de representações éticas, políticas, pedagógicas e epistemológicas que são estudadas, socializados, problematizados e reconstruídas em suas abordagens formativas durante os tempos de estudo na universidade e nas comunidades camponesas. Essa abertura epistemológica para compreender os diferentes manejos dos conhecimentos, procura o reconhecimento epistemológico e social no currículo do curso de Educação do Campo, assim como na própria luta do Movimento de Educação do Campo (BARROS, 2021).

Entretanto, o currículo e o Projeto Pedagógico da Educação do Campo no Baixo Tocantins, quiçá no país, enfrentam uma tensão: a centralidade nas áreas de conhecimentos científicos. Em que pese a ênfase na formação de professores focar nas áreas científicas do saber, é preciso considerar que elas, as áreas do conhecimento científico, são parte de um conjunto mais amplo de diversas epistemologias científicas que compõe o currículo e, por isso, são assim, alguns dos territórios do currículo que estão realizando a formação docente na Educação do Campo, e não os únicos. Podemos verificar abaixo, as ementas que abordam os etnoconhecimentos e escola do campo envolvem diretamente a necessidade de considerar como científicos, os conhecimentos construídos no contexto da comunidade:

Realização de pesquisa exploratória e construção de diagnóstico da escola do campo investigada, situar os dados levantados sobre a escola com o contexto social, cultural, econômico e político da comunidade, na perspectiva de compreender o currículo escolar e as práticas pedagógicas considerando a realidade sociocultural dos sujeitos sociais. (PPC-Educação do Campo-UFPA Temática Pesquisa Sócio-Educacional II, 2017, p. 68)

Pesquisa de campo envolvendo as questões problematizadoras a partir do conhecimento etnográfico dos saberes sobre a natureza. Relações desses saberes com as escolas do campo. Apresentação da pesquisa realizada pelos educandos considerando o contexto das Ciências da Natureza no campo e nas escolas do campo. Materialização dos registros da pesquisa no Relatório de Pesquisa (ênfase na etnociência) (PPC-Educação do Campo-UFPA, Temática Pesquisa Sócio-Educacional III, 2017, p. 65)

Podemos observar que o currículo da Educação do Campo ao se referir aos etnoconhecimentos e práticas sobre a natureza, situando a escola do campo e a área de conhecimento ciências da natureza como um espaço de ensino e pesquisa, expressa um território com características heterogêneas, conflitivas, tensas, críticas e científicas, entre os quais demarcam os manejos dos conhecimentos na formação docente. Outrossim, a perspectiva de compreender o currículo escolar e as práticas pedagógicas considerando a realidade sociocultural e natural dos sujeitos sociais, expressa que o currículo do curso de Educação do Campo é um território emergente de uma Pedagogia Decolonial que vem possibilitar a formação de educadores e educadoras dos movimentos sociais e dos representantes dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos da Amazônia paraense, por meio de abordagens insubordinadas ao modelo eurocêntrico de currículo e formação de professores.

Mesmo tendo sido trincheirado pelas encruzilhadas das colonialidades e da institucionalização cartesiana para aprovação do Projeto Pedagógico na universidade (BARROS, 2021; SILVA, 2017), as dimensões decoloniais que o currículo do curso de educação do campo carrega, provocam tensões/conflitos ao paradigma cartesiano de currículo e busca decolonizar a universidade por meio da afirmação/inclusão dos saberes camponeses e dos saberes científicos críticos na formação de professores. Podemos verificar essa nova abordagem no componente curricular Metodologia Científica IV e Preparação do Estágio I para Tempo-Comunidade:

A indissociabilidade ente estágio e pesquisa. A concepção de escola pública do campo como espaço de pesquisa e de prática educativa a ser construído. A relação

teoria e prática. A compreensão teórico metodológica do ensino de Ciências na prática docente das séries finais do ensino fundamental a partir do Projeto Político Pedagógico e do Currículo, bem como a elaboração de um plano de pesquisa no contexto pedagógico do Ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas do campo (PPC-Educação do Campo-UFPA, Metodologia Científica IV, 2017, p. 65).

Um currículo que propõe uma concepção de escola pública do campo como espaço de pesquisa e de prática educativa a ser construída, inspira a emergência de uma Pedagogia Decolonial no curso de Educação do Campo, se se refletir como insubordinações e rebeldias de docentes, estudantes e movimentos sociais nas lutas coletivas contra as colonialidades do poder, ser e saber na formação de professores.

Outrossim, os diferentes componentes curriculares representam uma configuração epistemológica que insurge diante de interculturalidades de conhecimentos, saberes, identidades e territorialidades, pois eles são materializados no seio das experiências sociais docentes e discentes em sala de aula e nas comunidades, socializando e problematizando o conhecimento científico, assim como a afirmação de conhecimentos locais, a diversidade de culturas, agriculturas camponesas, identidades e subjetividades de homens e mulheres afirmando-se em gêneros, gerações, etnias e nas lutas políticas e pedagógicas por direitos e reconhecimento social.

Essas características transformam o currículo em um grande potencial de formação de professores críticos, políticos e transformadores no combate às colonialidades e ao capitalismo que se encrustam por meio dos negócios do agro-hidro-minério sobre os povos camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas na Amazônia Paraense e no país, mas que ao refletirem e espelharem uma pedagogia da re-existência, imprimem práticas e saberes insubordinados e desobedientes ao currículo moderno eurocêntrico da universidade moderna, reforçam a criação de outra política de formação de professores e expressam, dessa maneira, uma afirmação da Pedagogia Decolonial na Educação do Campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do curso de Educação do Campo inserido na perspectiva da Pedagogia Decolonial, representa dimensões epistemológicas com características heterogêneas, conflitivas, tensas,

críticas e científicas que enfrentam as colonialidades do poder, ser e saber na formação de professores do campo. A Pedagogia Decolonial e a Educação do Campo expressam, dessa maneira, outra perspectiva epistemológica diante da relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos camponeses, quando são estimulados pelas alternâncias pedagógicas e na participação nas lutas camponesas, quilombolas e ribeirinhas no Baixo Tocantins.

Um currículo de inspiração da Pedagogia Decolonial no curso de Educação do Campo reflete as insubordinações e rebeldias de docentes, estudantes e movimentos sociais nas lutas coletivas contra as colonialidades do poder, ser e saber na formação de professores. Reflete uma configuração epistemológica heterogênea que insurge diante de interculturalidades de conhecimentos, saberes, identidades e territorialidades, construídas no seio das experiências sociais docentes e discentes em sala de aula, nas comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas, socializando e problematizando o conhecimento científico, assim como afirmando os conhecimentos locais, a diversidade de culturas, agriculturas camponesas, identidades e subjetividades de homens e mulheres afirmando-se em gêneros, gerações, etnias e nas lutas políticas e pedagógicas por direitos e reconhecimento social.

Essas características que espelham a Pedagogia Decolonial da Educação do Campo, transformam o currículo em um grande potencial de formação de professores críticos, políticos e transformadores no combate as colonialidades e ao capitalismo que se encrustam sobre o território do Baixo Tocantins, como sendo elementos de práxis com/nas lutas, pois se mostram radicalmente acessíveis para a tomada de posição quanto ao aspecto dos referenciais teórico-metodológicos para analisar o currículo por área de conhecimento na formação de professores, dentro da Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial ajudou a entender o currículo no caminho da luta decolonial para enfrentar as colonialidades do poder, ser e saber, com base na busca pujante por um projeto de interculturalidade na formação de professores na Amazônia Paraense, o que significa dizer que ela deva ser construída pelos oprimidos, como proceso de conscientização crítica e política contra as práticas de opressão do ser, do corpo, do saber, ou mesmo, da apropriação e expropriação do território. A Pedagogia Decolonial representa, no sentido ontológico freireano, a descoberta e expulsão do opressor das

estruturas pedagógicas que mantiveram historicamente as colonialidades intactas nos currículos escolares e na universidade, nas mentes e nos corpos daqueles que vivem processos de subjugação, expropriação e subalternização do ser e do saber.

Por fim, destacamos que um currículo de inspiração da Pedagogia Decolonial na formação de educadores do campo, precisa ampliar a discussão e práticas para o enfrentamento ao currículo disciplinar na universidade, considerando o fato de que o que rompe as barreiras da disciplinaridade no currículo não são as áreas do conhecimento, elas ajudam a corroer, mas não destroem a disciplinaridade, porque as áreas do conhecimento são disciplinares. O salto transgressor está, pois, nas atividades da Alternância Pedagógica que envolvem professores e estudantes nas dimensões metabólicas, políticas, pedagógicas e epistemológicas na pedagogia decolonial dos movimentos sociais e na geopolítica dos territórios na Amazônia.

Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial na Educação do Campo, assim como o currículo da formação de professores, aponta que é preciso abrir mais espaço para as vozes e experiências sociais, políticas e epistemológicas dos movimentos sociais camponeses, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas do Baixo Tocantins. Vozes e experiências que vêm da organização dos movimentos sociais camponeses, movimentos comunitários, agroecológicos, feministas, quilombolas, extrativistas, pescadores, ambientais e da economia solidária, pois demarcam a identidade territorial da organização social e política como forma de reafirmar a interculturalidade dos povos camponeses no Baixo Tocantins no currículo do curso de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BARROS, Oscar Ferreira Barros. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de Doutorado–Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2021. (Tese de

Doutorado). Disponível em: PPGED (ppgedufpa.com.br). Acesso em: 23 mar. 2022.

BALLESTRIN, L. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRZEZINSKI, Iria; CARVALHO, Janete M; SIMÕES, Regina H. S; ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2022.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes **Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/54813/39320>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CANAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf> Acesso em: 16.05.23

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno (uma redefinição). In. BORON, A. et all (Orgs). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. 2005. CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 22 de Mar. De 2020.

CASTRO-GÓMEZ. S. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas**. Bueno Aires: Clasco, 2005, p. 19-186.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-Cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In SANTOS, B.S. MENESES, A. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/articulo/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire – 54ª ed-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto, Brasília**, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/50263583-Rumos-da-educacao-do-campo-helana-celia-de-abreu-freitas.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

GROSFUGUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In. BERNADINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Decolonialidade-pensamento-afrodiasp%C3%B3rico-Joaze-Bernardino-Costa/dp/8551303376> Acesso: 15 de jan. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej BARROS, Oscar Ferreira SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Territórios do currículo por áreas de conhecimento na licenciatura em educação do campo. **REVELLI**, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas ISSN 1984-6576. E-202165 1

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia**: currículo e diversidade cultural em debate. Belém: EDUFPA, 2006.

HAGE, Salomão. CRUZ, Renilton. SILVA, Hellen de A. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará**: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. Texto impresso. 2015.

LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires-ARG:

CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
Acesso em: 12 jan. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986.

MARCONI, M.D.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ed. São Paulo: atlas, 2016

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>.

Acesso em: 29 abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?lang=pt>.

Acesso em: 29 abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

OLIVEIRA, Luíz Fernandes de. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**/Adriane Raquel S. de Lima, Alder S. Dias, Ana D'Arc M. de Azevedo, Cristiane do S. dos S. Nery, João C. da Mota Neto, Raimunda Kelly, S. Gomes, Victor S.C. Nery, Waldir F. de Abreu, Waldma Maira M. de Oliveira (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

OLIVEIRA, W. M. M. **Narrativas de Vida e Pensamento Decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS. Faculdade Educação do Campo-FECAMPO. Digital. Cametá-Pa/UFPA, 2017.

QUIJANO, Aníbal Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias**

do Sul. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>.

Acesso em: 13 Mar. 2020.

SAVIANI, D.; Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/13666/pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SHIVA, Vandana, **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Helen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de Educadores do campo e a construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá.** PPGED/UFPA, (Tese de Doutorado), 2017.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, S.F. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém.** 2017. 266f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/sullivan_ferreira_de_souza.pdf Acesso em: 16.05.23

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153>. Acesso em: 09 abr. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

O TERRITÓRIO EDUCATIVO DAS ÁGUAS: A RELAÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DE PONTA DE PEDRAS COM OS SABERES MARAJOARAS

Letícia dos Santos Furtado
Waldma Maíra Menezes de Oliveira

INTRODUÇÃO PELO TERRITÓRIO EDUCATIVOS DAS ÁGUAS

O conceito território das águas, como afirma Barreto (2019), adentra no universo das definições atribuídas à antropologia, a qual enfatiza a elaboração e a reprodução das construções simbólicas realizadas pelas relações das populações tradicionais em seu território. Desse modo, o território educativo possui em suas características centrais a mediação das relações sociais educativas dentro e fora do espaço escolar, as quais permeiam as comunidades, os rios, as matas e os próprios sujeitos.

Arroyo (2006) considera o território como uma “matriz formadora” enraizada na formação educacional dos sujeitos do campo, pois a educação ribeirinha é um processo socioespacial para a sua constituição. Há uma vinculação entre a educação escolar e o território ribeirinho, tornando existente o que conceituamos como o território educativo das águas. Ele se constitui nas relações entre os sujeitos de um processo educativo, além de ser um importante componente para os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos ribeirinhos (PEREIRA, 2017).

A partir das suas contradições, conflitos, disputas e sentidos. A sua carga educativa está para muito além de sala de aula. Ele é em si educativo, e a vivência da comunidade comprova que nas relações cotidianas, ele é um elemento importante nas trocas materiais e simbólicas que estruturam a vida destes grupos sociais. (NETO, 2011, p. 8-9)

Para as populações que vivem cotidianamente na relação com os rios, a água é sua vida, sua natureza, a via natural de locomoção, local de seu sustento, espaço lúdico e do divino, desprovido de valor econômico. Essencialmente, é seu modo de ser e viver. O território, assim, torna-se educativo pelo processo de territorialização, por

contradições, conflitos e disputas que constituem o espaço. No entanto, ele reflete sérios conflitos em razão dos poderes Executivo e Judiciário não reconhecerem as áreas ocupadas pelas populações tradicionais como territórios. país (CARDOSO, 2020).

Nas normas jurídicas o reconhecimento de direito à territorialidade, expressa no termo “Terra tradicional Ocupada”, prevista na Convenção 169 da OIT e no Art. 231 da Constituição Federal, quando regulamenta o direito dos povos indígenas. Isso demonstra, segundo Arroyo (2006, p. 109), que, “quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçados também a formação da cultura, do conhecimento e das identidades temporais. É ameaçada a Escola”, isto é, o território também se torna um espaço de disputa voltado para as relações de poder que permeiam seus espaços e que nesse sentido se constituem.

[...] o território passa a ser educação quando os sujeitos reconhecem que a produção territorial é também produção do saber ao mesmo tempo que a educação popular do campo se transforma em território quando reconhecendo as disputas no saber, localizando-se na disputa e assumindo a responsabilidade de se associar a construção da visibilidade dos sujeitos que historicamente foram invisibilizados pelo Estado e pelo modo de produção (NETO, 2011, p. 9)

Em seu processo de construção, o território educativo das águas relaciona-se com a produção, o trabalho e a dialeticidade de saberes essenciais no processo educativo ribeirinho. Esses saberes abordam os saberes da terra, da mata, e das águas, saberes religiosos e místicos, os quais compreendem a educação popular produzida por seus sujeitos. Por outro lado, a educação se transforma em território e tem o poder de transformá-lo também ao viabilizar e dar voz para aqueles que historicamente foram inviabilizados

A categoria território educativo das águas surge a fim de fortalecer o tipo de educação harmônica com a realidade dos sujeitos das águas. Pensar esse território onde o que se vive, se produz e se constrói de conhecimento provém da convivência e experiências com os sujeitos das águas torna-se imprescindível destaque nesta análise.

O território das águas resulta em múltiplos processos educativos e interculturais, novas formas de subjetividade, de conhecimentos, saberes e sujeitos pensados e compreendidos, a partir de suas relações de trabalho, de seu uso, de sua vivência e das territorialidades que dele provém, bem como da interrelação com a natureza, com o espírito e

com as estratégias de re-existência e resistência que dialogam com os coletivos e o cotidiano do modo de vida da comunidade ribeirinha de Marajó-Açu.

Para compreender o território das águas como socioespacial, a concepção ressalta que cada sociedade produz um espaço próprio. Por meio de suas histórias, de suas relações de trabalho e da natureza, constitui-se, então, o território (CARDOSO, 2020). Assegura-se, então, que o território são as relações as trocas dialéticas, que ocorrem nos processos sociais, econômicos e culturais em cada período histórico, integrando os fundamentos dos sujeitos que nesse vivenciam. Portanto, no território das águas, o espaço é a vida dos sujeitos; são suas histórias, memórias, conhecimentos e suas práticas.

O espaço do território das águas é caracterizado em um sentido mais universal visto seu ciclo social das águas. Esse também apreende esses territórios epistêmicos como territórios fronteiriços, isto é, da subjetividade, das relações, da interação entre seus sujeitos, entre fronteiras de descobertas, de criação, de conhecimentos que, diretamente, fazem parte de um regime das águas; por isso, a epistemologia demanda metodologias que correspondam ao objeto pesquisado que se insere nessas águas.

Contudo, essa categoria se firma a partir das vozes dos sujeitos que, por meios estratégicos, fazem o processo educativo das águas um território da diversidade e da diferenciação como campo de luta e resistência a uma educação dominadora colonial, que até então se perpetua principalmente na Amazônia.

As implicações no processo de organização da Educação do campo ribeirinho do município de Ponta de Pedras, na Ilha de Marajó no Pará, são desenvolvidas com maior escala em sua territorialidade local, entretanto, percebe-se que não há uma relação igualitária entre a cultura ribeirinha e a construção curricular realizada e aplicada nas escolas (PIRES, 2017; FURTADO, 2019). Tendo em vista isso, foi necessário discutir como este currículo se apresenta na localidade ribeirinha do Rio Marajó-Açú, no município ponta-pedrense, na qual, a questão da territorialidade, em termos geográficos, será focalizada a partir das dinâmicas próprias da mobilidade fluvial, contribuindo decisivamente para o funcionamento da educação ribeirinha.

Nessa perspectiva, problematiza-se qual a relação entre o currículo e os saberes marajoaras na concepção de um território educativo das águas, em Ponta de Pedras-PA? Partindo deste pressuposto, o objetivo

geral em analisar os desafios e perspectivas no fomento de um currículo que viabilize os saberes marajoaras na escola ribeirinha marajoara. Assim, o artigo ilustra uma discussão teórica no campo do currículo e dos estudos no campo da educação inclusiva.

1. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se dá em um estudo de campo, com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa propõe-se a desenvolver uma análise através de dados descritivos coletados, relatando as realidades culturais que emergem nas práticas dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas marajoaras forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Trata-se de uma pesquisa, pautada em autores como Silva (1995), Sácristan (1995) acerca das discussões sobre um currículo que integre os saberes culturais em sociedade. Para as nossas análises voltadas a uma educação crítica libertadora destaca-se Freire (1997). Nos estudos acerca dos educação das águas utilizaremos das discussões de Pires (2017) e Oliveira (2001, 2003, 2008, 2011, 2015) a autora destaca-se por realizar estudos referentes as singularidades, problemáticas, território e lutas na educação ribeirinha nos diversos contextos na Amazônia.

Para as entrevistas, utilizou-se o Termo Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) para serem assinados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, os professores, alunos e sujeitos da comunidade ribeirinha selecionada, corroboraram com as informações prestadas, resguardando-se de forma anônima neste trabalho. Para mais, também foram utilizados de fotografias para veracidade da pesquisa de campo, além de gravação de áudio autorizados pelos mesmos.

Contudo, a estrutura deste trabalho se dá em primeiramente em apresentar o conceito de território educativo das águas. Logo após, apresenta-se os contextos acerca do território pesquisado e suas especificidades culturais. No tópico seguinte, discutimos acerca dos desafios e perspectivas na relação currículo e os saberes marajoaras nas escolas ribeirinhas de Ponta de Pedras-PA. Para análises e discussões, o tópico “O currículo das águas” abarca nossa pesquisa de campo e os estudos voltados a responder a problemática levantada. Por fim, nossas considerações finais acerca deste trabalho.

1.1 POR ENTRE FUIROS, RIOS E CAMINHOS MARAJOARAS

Ponta de Pedras é um dos municípios localizados ao sul do arquipélago do Marajó, como podemos visualizar na figura 08 estando à margem esquerda do rio Marajó-Açú, suas coordenadas geográficas são: 1°23'36' de latitude sul e 48°52'14' de longitude oeste, com a altitude de 12 metros acima do nível do mar descrito no mapa 01. Desta forma, este território geográfico compreende-se com aproximadamente 3.363,749 km² (IBGE, 2016) estando a 44 km (em linha reta) da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Por sua localização o trajeto até a Belém se dá por meio de via aquática, através de empresas de embarcações e dura, aproximadamente, duas horas (PIRES, 2017; FURTADO, 2019).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Ponta de Pedras referentes a 2021, a Rede Municipal de Ensino compreendia 54 escolas, com o total de 5.055 alunos matriculados nos anos Iniciais (1º ao 5º ano), sendo 14 escolas localizadas no meio urbano, com 3.650 alunos dentre estes 84 alunos matriculados na educação especial. No campo são 40 escolas, totalizando 2.835, sendo 43 alunos matriculados na educação especial. É necessário destacar que destas 40 escolas, 07 estão localizadas em colônias e 33 são ribeirinhas e abrangem a maior parte de alunos matriculados. Do total de 54 escolas apenas 36 escolas possuem a Sala do Atendimento Educacional Especializado sendo 13 de área urbana e 23 de território ribeirinho.

Dentre estas escolas a EMEF Santa Elisa ganha destaque nesta pesquisa por ser lócus de nossos estudos. A escola tem grande importância nessa relação com o rio pois é a promotora de sociabilidades e de ações que valorizam os saberes da população ribeirinha, além de, ser destacada de forma positiva pela gestão municipal de Educação. É desse modo, que a escola da comunidade denominada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Elisa, fundada em 1 de novembro de 1990 desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes dessas populações. Sua localização é às margens do rio Marajó-Açú, e fica cerca de 25 min. de distância da cidade utilizando o barco do transporte escolar próprio da escola.

Figura 1: Fachada da EMEF Santa Elisa em Ponta de Pedras, PA.



Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2022.

A escola compreende estudantes oriundos dessa comunidade e das proximidades, e localiza-se a aproximadamente 4 km de distância do centro do município em acesso pelos rios. Diante disso, podemos compreender que a escola ribeirinha é um dos lugares mais privilegiados de construção social, cultural e de políticas, por isso, a educação ribeirinha pode ser definida como um espaço de experiências formativas que integram o contexto do meio em que se localiza.

No ano letivo de 2022, esta unidade escolar matriculou 88 alunos organizados em 07 turmas do Pré ao 9º ano (Tabela 01). Destes, 46 cursavam no período da manhã 1º ao 5º ano, organizados sendo 1 turma multisseriada composta por Pré I e II, 1º e 2º ano. No período da tarde as turmas são organizadas do 6º ao 9º ano, no qual abrangem as comunidades mais próximas. Para chegar até a escola, os estudantes e professores utilizam de barcos próprios ou o transporte escolar, canoa, barco a motor; alguns residem próximos e fazem o trajeto a pé por pontes de palafitas.

Quadro 02 - Alunos matriculados na EMEIF Santa Elisa em 2022

TURMA	ANO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	AEE
REGULAR	Pré I	4	
	Pré II	7	
MULTISSERIADA	1º ano	7	
	2º ano	3	
	3º ano	4	
REGULAR	4º ano	13	
	5º ano	9	01
	6º ano	15	02
	7º ano	8	01
	8º ano	12	
	9º ano	7	01
TOTAL	88 *(05 alunos no AEE)		

Fonte: EMEIF Santa Elisa.

Nos dias atuais a EMEIF Santa Elisa está funcionando em prédio próprio, sendo este distribuído em quatro salas de aula, uma sala de secretaria, uma cantina no qual são distribuídos os lanches, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também funciona como sala de recursos multifuncionais, e dois banheiros. A sala do AEE recebe 05 alunos que desenvolvem suas atividades no contraturno, vem com os alunos da manhã no transporte escolar fornecido pela escola. Estes alunos são oriundos da comunidade e tem desde deficiência física, dificuldade de locomoção, baixa visão e déficit de aprendizagem.

A escola ribeirinha possui uma característica própria permeada não apenas por sua estrutura em madeira, mas também pelas suas relações com os rios. Essa relação se configura pelos sujeitos da comunidade no qual está inserida, como os modos de produção cultural que são produzidos nas ações que a comunidade realiza.

As estruturas físicas da maioria das escolas ribeirinhas do município de Ponta de Pedras, são de madeira organizadas em estruturas suspensas por conta dos rios e compreendem no máximo 03 salas (a maior escola) e no mínimo 1 salas (a menor escola), com trapiche atendendo entre 30 e 50 alunos (SEMED, 2021). Em alguns casos, tiveram escolas construídas de forma comunitária pela união de professores, em igrejas, comunidades e com ajuda política. Na falta desse espaço físico eram usados barracões e casas cedidas pelos próprios moradores e professores, de forma a desenvolver o acesso à

Educação para os filhos dos trabalhadores ribeirinhos nessas comunidades (ARAÚJO, 2012).

Partindo desse contexto caracteriza-se as escolas ribeirinhas ponta-pedrense, como aquelas frequentadas pelas populações que habitam as margens dos rios, e que têm por propósito garantir a escolarização das crianças, jovens e adultos. Entretanto, é importante ressaltar que essas escolas no município, por não possuírem o número exigido de alunos para formar uma turma seriada, reúne no mesmo espaço turmas de vários anos, formando, assim, as escolas multisseriadas. Essa organização, se faz presente em todo o território brasileiro, em especial nas áreas ribeirinhas e garante, em parte, a escolarização de comunidades camponesas (HAGE, 2011; SANTOS, 2014).

Como podemos perceber dentre as principais dificuldades encontradas nas escolas ribeirinhas do município ponta-pedrense podemos destacar: a estrutura física precária das escolas, a falta de energia elétrica adequada, pois são escolas que funcionam através de motor conduzido diesel, falta de merenda escolar, livros adequados a sua realidade, currículo deslocado do seu espaço cultural, transporte escolar e a falta de recurso financeiro. Essas escolas ribeirinhas têm sua estrutura construída em madeira respeitando o modelo de construção adequado para as áreas ribeirinhas, no entanto, desenvolve suas atividades sem merenda escolar e com pouco espaço para criação de atividades interativas. Logo, quando o secretário de Educação cita a necessidade do Governo Federal ter um olhar mais humanizado referente as particularidades dessas escolas, este chama atenção para o art. 206 que baseia-se nos seguintes princípios:

I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, p.1, 1988)

Embora esse espaço de formação, constituído pelas escolas ribeirinhas e com turmas multianos, seja retratado de forma precária, estas tem resistido e contribuído na formação inicial dos sujeitos do

campo ribeirinho ponta-pedrense. Isto, destaca que a educação ribeirinha deve ser tratada segundo a ideia do território local, de suas potencialidades e reivindicando um currículo adaptado aos contextos de cada região.

Com isso, torna-se necessário reafirmar que as escolas ribeirinhas de Ponta de Pedras caracterizam um tipo de escola cheia particularidades. Por isso, é notável que os conhecimentos, costumes e cultura dessa população sejam reconhecidos e valorizados, para que possam realizar mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas pelos professores da educação básica a partir de reflexões sobre a diversidade existente no local (PIRES, 2016).

2. OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS: O CURRÍCULO E OS SABERES NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DE PONTA DE PEDRAS

A educação escolar realizada em comunidades ribeirinhas não é planejada de acordo com os interesses da população local, mas sim a partir da estrutura de imposição social, na qual os padrões educacionais urbanos (eurocêntricos) são transpostas as escolas locais (OLIVEIRA, 2007). Como retrata a autora, as relações de padronização utilizadas nos conteúdos curriculares objetivam se centraliza apenas nos contextos educacionais urbanos. Dessa forma, segundo Hage (2005), o currículo desconsidera os saberes e os modos de vida e de trabalho dos homens e mulheres das áreas ribeirinhas. Isso se contrapõe à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no art. 28, § I, que propõe:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Percebemos, então, voltando-se para as escolas do município que esse currículo não está abrangendo as realidades do contexto social desse território. Por isso, causa influências significativas em cada construção cultural descolada do campo em que está inserido. Faz-se necessário observar que o ensino nessa área se torna distante da realidade encontrada por essas populações (HAGE, 2005). Porém, dentre as leis que amparam o ensino adequado às especificidades de cada

população, percebemos um contraponto. Portanto, compete-nos ressaltar que não queremos defendem uma proposta curricular desvinculada dos saberes urbanos, negando-nos adquirir novos conhecimentos de mundo. Ao contrário, desejamos inserir nossa cultura na construção de currículo, nossos saberes e nossas lutas para que nossa história seja respeitada e valorizada em sociedade (ALMEIDA, 2010).

No que condiz ao assunto sobre a BNCC, podemos destacar alguns pontos referentes às suas propostas, no que tange a educação brasileira atualmente. A Educação Básica no Brasil é responsabilidade dos estados e municípios. Por conta disso, há uma normatização curricular que dura 25 anos no país. Há diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais, os quais têm por base livros didáticos e literatura, formação de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias com escolas e universidades que formam as tradições curriculares (LOPES, 2018). Logo, as disciplinas curriculares que chegam às comunidades são parte dessas tradições curriculares. Concretizadas, formam o que temos hoje com a pretensão de que todas as escolas se utilizem de um único currículo e que ele venha direcionar e organizar o processo educacional nas escolas do Brasil.

Os que defendem a BNCC articulam que sem ela desenvolveríamos um processo de desigualdade no sistema educacional, exatamente por existirem diferentes propostas curriculares em prática. Todavia, segundo Lopes (2018), “isso não é um erro nem mesmo um problema”. O objetivo é que com essa base todas escolas venham a seguir a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica, na ideia de que todas as metas de aprendizagem sejam garantidas. Com esse olhar, porém, a problemática das desigualdades sociais atreladas à educação será ocultada, silenciada e negada, “não sendo decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico” (LOPES, 2018).

Baseando-nos na visão de Lopes (2018), concebemos que, se há desigualdades no sistema educativo atual, não será esse um problema que condiz com o “investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas?” (Lopes, 2018). Essas indagações proferidas pela autora são respondidas com a realidade vislumbrada nas escolas do campo ribeirinho de Ponta de Pedras. Ainda encontramos professores, alunos e comunidade pouco valorizados, trabalhando em escolas precárias, com falta de recursos e

tentando “adaptar” um currículo baseado no contexto urbanocêntrico à realidade cultural e social de seus alunos.

Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos do futuro (LOPES, 2018, p.33).

Nessa vertente, argumentamos que são necessários conteúdos curriculares construídos por aqueles que vivenciam a escola, por aqueles desenvolvem diversos currículos em suas práticas cotidianas dentro do processo educacional. Todavia, a mesma base curricular não será usada nem compreendida da mesma forma por todos. Professores, escolas, alunos e alunas possuem experiências diferentes; com elas, poderemos construir juntos o que chamamos de equidade, a fim de desenvolver um currículo que respeite e valorize as diferenças territoriais do nosso país.

Quadro 01: Conteúdo curricular do ensino de Geografia e História em Ponta de Pedras

CONTEÚDO CURRICULAR – 3º ANO/9 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA		
OBJETIVO GERAL: Oportunizar a reflexão sobre os conhecimentos históricos e geográficos desenvolvendo a reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais.		
CONTEÚDOS		
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p> IDENTIDADE E HISTÓRIA DE VIDA: Família e escola -Eu, os colegas e a escola - O cotidiano na família e na escola; - Direitos e deveres na escola - A escola e suas dependências -Localização do educando na escola - Localização e História -Ponto de Referência </p>	<p> SERVIÇOS PÚBLICOS DA CIDADE E BAIROS: Transporte, comunicação, saúde, saneamento, lazer, educação, segurança, assistência, trânsito. </p> <p> O GOVERNO MUNICIPAL: Poder executivo, legislativo e judiciário </p>	<p> 5.Roda de conversa – analisando o espaço Realização do contrato didático: Lista de direitos e deveres; Construção de Maquetes Confecção de álbum; Linha do tempo; Pesquisa – mural- apresentação de cartazes; Entrevista; Fotografias; Mapeamento da casa, da escola e do bairro; </p>

<p>➡ A HISTÓRIA E A LOCALIZAÇÃO DO LUGAR ONDE MORAMOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bairro e cidade: Conceito - Tipos de bairros; - O bairro e sua paisagem natural, rural, localização e pontos de referência; - elementos da paisagem - elementos naturais - transformação da paisagem - trabalho e modificação da paisagem - Localização geográfica no mapa: do município de Ponta de Pedras, Marajó, Pará, Amazônia, Brasil 	<p>➡ DIVERSIDADE CULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raça - Dança e música. - Costumes - Classe social urbana e rural - Meninas e Meninos -Tradições: Indígenas, africanas - Vida infantil no campo e na cidade. <p>➡TURISMO LOCAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praia de Mangabeira - Belezas Naturais - Preservação Ambiental e locais de lazer 	<p>Livro da vida; Observar e registrar os meios de transportes e comunicação presentes no município – zona urbana e rural; Coleta de dados; Paineis históricos; Leitura de legenda; Desenho, recorte e colagem sobre o turismo local; Brincadeiras; Caminhadas para verificação da diversidade natural, e em seguida, trabalhos relativos ao que foi observado;</p>
--	---	--

Fonte: Adaptado da SEMED, 2021.

Para desenvolver essa ideia, Oliveira (2011) defende um currículo embasado nos saberes e nas histórias locais, que ultrapasse os limites do campo pedagógico, em sintonia com outros campos do saber. Mas quando analisamos os conteúdos curriculares para as escolas ribeirinhas do município ponta-pedrense, no quadro 08, identificamos um avanço no desenvolvimento das discussões voltadas ao território, pois apenas a disciplina de geografia e história faz relação com o município trazendo a cultura e as características municipais em foco, além dos saberes e as particularidades da população ponta-pedrense.

A perspectiva de se trabalhar dentro dos conteúdos curriculares assuntos que integrem o espaço, no qual esse currículo está sendo inserido ainda aparece de forma superficial e sem aprofundamento. Isso se torna visível quando analisamos o conteúdo curricular municipal e identificamos que tal currículo se relaciona pouco vezes com o território ponta-pedrense. Ele sempre é empregado em duas disciplinas específicas como por exemplo: nas disciplinas de Geografia e História conteúdos “a história e a localizam do lugar onde moramos”,

“conceituar bairros da cidade”, “diversidade cultural” e “turismo local”. Esses assuntos geram na prática escolar o olhar voltado para a pesquisa nesses espaços, o sair da teoria para vislumbrar a prática. Todavia, dentro do ensino do campo ribeirinho, podemos identificar a falta temas direcionados a esse espaço, que extingue nos alunos o desejo de conhecer seu território e o modo como esses se organiza e se desenvolve, de forma a valorizarem os rios, sua cultura e seus saberes.

Dessa forma, teoricamente, é possível defender que há uma ideia contextualização radicalizada do currículo na qual não possa ser resolvida pelo anseio de se agregar uma parte curricular comum nacional a uma parte curricular local como tem sido proposto (LOPES, 2018). Nesse contexto, podemos afirmar que não existe um currículo que não sofra alterações, adaptações ou mudanças por causa dos conteúdos, sujeitos ou territórios em que está inserido. Até as disciplinas de Matemática e a Português no conteúdo curricular municipal estão organizadas no sentido de “ler, escrever e contar”, apresentando uma representatividade do currículo que desenvolve no campo do saber disputadas e conflitos, tendo em vista uma introdução contextual capaz de produzir diferentes abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo.

Por conta disso, as escolas do campo ribeirinho ponta-pedrense apresentam relações de conflito entre o “currículo global” e o “currículo real” (o construído e embasado na realidade da escola); de um lado, temos um currículo urbanocêntrico, que não ampara as necessidades, as particularidades e os interesses dos sujeitos desse campo ribeirinho; por outro, um currículo adaptado para atender às demandas e especificidades dessa população, valorizando sua cultura e seus saberes no processo educacional. Com base nisso, Almeida (2010) destaca que é importante uma relação entre o contexto curricular urbano e rural, de forma a produzir-se um conjunto de inter-relações entre os conhecimentos socializados em ambos, permitindo que seja possível aprender com o urbano relacionado ao ribeirinho e vice-versa. Jamais um sistema de conhecimento deve ser imposto a outro, pois nenhum é superior ou inferior, visto que ambos se complementam.

Por isso, ressaltamos, por meio das palavras de, Oliveira (2003), que

os saberes, as representações e imaginários construídos por essa população rural-ribeirinha precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos

apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educandos-trabalhadores (OLIVEIRA, 2003, p. 66).

Isso demonstra a relação dos saberes ribeirinhos e do processo de aprendizado dessas populações que se entrelaçam formando o conhecimento. Por esse motivo, Oliveira (2011) defende um currículo embasado nos saberes e nas histórias locais. É preciso uma educação sintonizada com a diversidade social desse meio. Nessa direção, Hage (2005) considera fundamental a construção coletiva de um currículo que valorize os diferentes saberes, experiências, valores e particularidades culturais das populações do campo da Amazônia.

Diante do exposto, é necessário adentrarmos na relação ribeirinha e em como o currículo vem sendo construído de forma oposta a suas raízes. Dessa forma, ele torna-se ineficaz, pois é constatada a falta do contexto local dentro do ambiente escolar. Logo, não podemos perder essa herança deixada pelos antepassados ribeirinhos, como, por exemplo, a produção de artefatos que compõem o universo cultural, que são transmitidos aos mais jovens por meio da oralidade e da prática. Eles estão presentes nas relações sociais, religiosas e econômicas.

Nesse contexto, para Loureiro (2001, p. 65), “é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como ela é receptora das contribuições da cultura urbana”. Com isso, o rio é caracterizado como elemento significativo da identidade do ribeirinho, ou seja, o rio é o centro da vida ribeirinha (OLIVEIRA, 2009). É nessa perspectiva que o ribeirinho passa a ser, sem dúvida, o personagem mais representativo no cenário amazônico. Em suas práticas, estão presentes as culturas oriundas dos mais diferentes povos como dos indígenas, do imigrante português, nordestinos e de populações negras que, habitando as várzeas ribeirinhas, desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta (GONÇALVES, 2005, p. 154).

Nesse contexto, faz-se uma síntese preliminar das características singulares da região oriundas de sua diversidade. Para Coelho, Santos e Silva (2015, p. 23), no livro Educação e diversidades na Amazônia, “viver e perceber a diversidade na Amazônia é confrontar-se com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como uma variedade de pessoas”. Eles também compreendem que a diversidade na região se constitui de construção histórica, cultural e social resultante da troca de experiência entre

sujeitos e grupos, diretamente conectada à identidade, à história e à memória de grupos sociais.

Loureiro (2001, p. 65) retrata que a cultura ribeirinha é a que mais manifesta a cultura amazônica, “seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes”. Logo, também se torna a menos valorizada mediante o cenário educacional, político, social, religiosa e econômica. Para o autor, “é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como ela é receptora das contribuições da cultura urbana” (LOUREIRO, 2001, p. 65).

Para transformar essa perspectiva tradicional do currículo (SILVA, 1995), é necessária a construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, identidades, valores e especificidades culturais das populações ribeirinhas. Parafrazeando Oliveira (2011), o currículo empregado nas escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de sua realidade, suas experiências, bem como a valorização dos saberes dessas populações ribeirinhas, para então acontecer a construção identitária desses sujeitos. Por isso, tratar a Educação nos anos escolares iniciais constitui-se fundamental para contemplar elementos da diversidade cultural ribeirinha na prática dos professores ao valorizar a participação efetiva da experiência dos alunos. Afinal, os alunos precisam aprender a produzir e usar o conhecimento em seu benefício.

3. O CURRÍCULO EDUCATIVO DAS ÁGUAS EM PONTA DE PEDRAS

O processo educacional do Município de Ponta de Pedras, no que tange à formação cultural ribeirinha, tem levantado questões pertinentes atualmente. Ele contempla os saberes das águas praticados pelos sujeitos ribeirinhos. A realidade encontrada nessas escolas ribeirinhas demonstra um currículo que precisa contemplar as particularidades da cultura, as experiências, em meio aos saberes educativos das águas apreendidos nas comunidades ribeirinhas.

De toda forma, as práticas pedagógicas da EMEF Santa Elisa ainda estão centradas na adequação realizada pelos professores, como se observa no depoimento da Profª. Vanda (2022): “há um planejamento específico, no qual ‘adaptamos’ (gestor e professores) o currículo, de acordo, com a realidade que enfrentamos”. Essas adequações mencionadas pela professora ocorrem em outras escolas do município.

Estão ligadas ao currículo das escolas ribeirinhas e são a solução mais prática para um currículo construído fora da realidade.

No entanto, esse processo de “adaptação curricular” vai de encontro às necessidades reais que devem ser expostas pelo currículo, o que consideramos como direito das populações do campo. É importante registrar que o currículo escolar deve respeitar a cultura popular de cada indivíduo e deve estar diretamente ligado à forma com que o planejamento pedagógico abrange a cultura local (MOREIRA, SILVA, 2013).

Por isso, é necessário adentrar no universo ribeirinho, mergulhar na educação das águas para compreender como o currículo escolar deve ser construído, baseado em suas dimensões territoriais e culturais. Esse currículo forma os sujeitos ribeirinhos no contexto educacional, influenciando a construção social e a valorização dos saberes que caracterizam seu território. Logo, é importante destacar quem são os educadores que desenvolvem o processo de ensino nesses espaços, para que sejam compreendidas as raízes de suas práticas educacionais. Para tanto, traçamos um perfil dos docentes da escola.

O perfil pessoal e profissional dos professores constitui-se de forma singular, que deixa evidente especificidades nem sempre identificadas durante as entrevistas. São pessoas que nascem, crescem, estudam, residem nesse território e têm suas identidades ribeirinhas forjadas a partir das relações com rio, isto é, constituem uma relação de pertencimento com esse espaço. No entanto, também se identifica que a maioria dos professores são da área urbana do município ponta-pedrense.

Os professores Vanda e Edilson, residem na comunidade desde crianças. Hoje atuam na escola como docentes. Sempre enfrentaram diversas dificuldades para alcançarem sua formação acadêmica, pois ambos tiveram que sair de seu local de moradia para ir até a cidade buscar novas formações. Os docentes relatam o quanto foi difícil suas trajetórias formativas:

Então, durante minha trajetória de estudante ia a remo todos os dias para escola. Eu levantava as 4h da manhã, para quando fosse 6h eu chegava na cidade. Desse modo, remando, eu saía da cidade, geralmente, 12hs ou 13h30min, dependendo da maré, porque muitas das vezes a maré estava a favor era mais rápido, quando estava contra era mais difícil. Então, era um verdadeiro jogo de força, e de vontade para conseguir alcançar minha formação. E isso se deu até o ensino médio. No ano de 86 até 87 foi quando eu conheci pela primeira vez o transporte escolar. Foi uma alegria muito grande. É imensurável descrever o quanto foi importante pra mim finalizar o meu 3º ano do Ensino Médio, pois já com o

transporte eu não precisava remar. Porque era um desafio grande, pois chegava a 1h30min, a 2h, remando todos os dias, ida e vinda, pelos menos 3 horas por dia. Mesmo assim, com todas as minhas dificuldades, eu tive um grande aproveitamento no meu aprendizado. (PROF. EDILSON, 2022)

Foi difícil, mas não impossível, porém conseguir avançar os obstáculos do dia a dia, que me motivou foi a necessidade de contribuir com a minha comunidade. (PROF.^a VANDA, 2022)

Dessa forma, verificamos as dificuldades enfrentadas para conquistarem suas formações. Agora, assumem processos de ensino de outros sujeitos na comunidade. Atualmente, a comunidade já possui uma escola que possibilita aos alunos cursarem até o 9º ano em seu território, sem que precisem se deslocarem por longos percursos para chegarem às escolas da cidade. É evidente que em sempre foi dessa maneira. Por isso, poucos moradores da comunidade têm uma formação ou atuam em outras atividades sem ser em suas práticas e experiências.

Destaca-se a dificuldade diária que o Prof. Edilson enfrentava no trajeto de ir e vir para a escola quando era adolescente. Com a chegada do transporte escolar, assegurava-se, pela LDB nº 9.394/96, que o aluno tem direito ao uso do transporte escolar, ofertado obrigatoriamente por Estados e Municípios. O transporte escolar é de grande importância para a comunidade. Uma grande quantidade de estudantes de diferentes idades diariamente é deslocada pelas várias embarcações. Eles têm reconfigurado a territorialidade ribeirinha e o processo educativo de modo geral, criando um novo circuito de movimentos entre os territórios ribeirinhos e a cidade (PEREIRA, 2014).

Mas esse serviço tem seus problemas específicos, como a Direção menciona:

As escolas ribeirinhas também têm dificuldades. Principalmente em relação ao transporte escolar. Nem todo o dia o condutor pode levar, por algumas dificuldades, às vezes não tem o combustível. Aqui na escola estamos enfrentando a falta de condutor escolar no horário da tarde, já fomos atrás, levamos documentação, falamos com os barqueiros, mas até agora não conseguimos. E os pais não têm condição de trazer e buscar os filhos por conta do valor do combustível, e principalmente porque tem os alunos do contraturno, que vem para o AEE ou para as aulas de reforço pedagógico oferecidas pela escola. (DIREÇÃO, 2022)

A mesma situação ocorrida na EMEF Santa Elisa também está presente em demais escolas ribeirinhas da Amazônia. Bem como, o fato deste tido de situação atingir os alunos que frequentam o AEE e precisam está presente na escola em seu contraturno, gerando uma outra problemática frequente: a não participação nas aulas. A falta desse condutor para as embarcações pode ocorrer por diversos fatores, como a ausência de uma embarcação adequada ou o atraso no pagamento do salário dos barqueiros pela prefeitura municipal. Essas embarcações que realizam o acesso das crianças às escolas são do próprio barqueiro ou alugadas por terceiros. Eles custeiam as despesas como manutenção e combustível, gerando custos para o próprio barqueiro arcar. Por conta disso, muitos barqueiros deixam de atuar com o transporte escola.

No contexto das escolas ribeirinhas, os alunos AEE, além das dificuldades com o transporte escolar também vivenciam as limitações dentro da sala de aula como a falta de recursos adaptados, por falta de laudos médicos para obterem o atendimento especializado, além das experiências capacitistas impostos em seu meio, que os impedem até mesmo de chegar à escola. Os que frequentam a escola, as vezes tem dificuldade de chegar nesta pela falta de transporte ou por que vai ajudar seus pais no trabalho ou por que seus pais estão trabalhando e não tem como leva seus filhos à escola para ter o atendimento no contra turno.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva diz garantir que os alunos com deficiência tenham o atendimento especializados mesmo que haja dificuldade independente do que o aluno está com dificuldade de acessa a escola e preciso que garanta o aprendizado deles. No art. 27 da Lei 13.146/15 percebe que o sistema inclusivo é direito de todos:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 03)

No contexto da educação da escola ribeirinha, os aspectos legais tem iniciado a modificação das condições precárias da educação especial inclusiva, entretanto, a negligencia do Estado impede que se efetive plenamente o que é proposto nas bases legais. É importante destacar que cada aluno traz consigo uma bagagem sociocultural e que

não deve ser descuidadas, haja vista que os processos de ensinar e aprender e ressignificar e dá significado à prática de ensino usufrui de vertentes que colaborem para que a dimensão excludente não se sobressaia em detrimento da que oportuniza a conscientização e plenitude de direitos.

Silveira (2016) destaca que a maneira que o docente toma zelo por seu aluno, deficiente ou não, é possível compreender como ele o compreende e enxerga suas particularidades educacionais, trabalhando e reelaborando sua educativa.

Com isso, a importância das escolas com o AEE nas comunidades ribeirinhas está interligada a um ensino voltado à valorização cultural e identitária dos sujeitos ribeirinhos, além da prática inclusiva no processo educacional. Os docentes da escola de Ponta de Pedras afirmam que “sua importância se dá devido à pluralidade, de conhecimentos existentes entre as crianças, decorrente dos graus de conhecimento que estes se encontram, podendo dessa forma contribuir umas com as outras” (PROF.^a VANDA, 2022). A escola ribeirinha, portanto, interage nas diferentes escolaridades, desenvolvendo seu processo de ensino. O ensino oriundo dessa prática escolar ribeirinha resulta na troca de saberes.

Essa pluralidade se dá também pelas relações que as crianças têm com o território ribeirinho, através de suas conexões com os saberes das águas produzidos por suas trocas e diálogos em sua comunidade. Desse modo, o processo educacional ribeirinho não deve ficar distante de suas raízes territoriais e singulares, tendo em vista os saberes das águas produzidos por sua população. Percebemos essa troca de saberes no relato do Prof. Edilson:

Hoje vejo como necessário que a criança precisa voltar a sua raiz. Voltar a sua raiz, se isso não ocorrer, este vai pulando uma fase de sua formação, e com isso, vai ter um momento em que não saberá a raiz genealógica de sua família, como se constituiu a questão da cultura, correndo o risco até deste ter vergonha de dizer por exemplo que “come o chibé”. Ontem mesmo, eu perguntei isso na sala: meu filho tu sabe o que é chibé? – não, não sei. (ai um gritou de lá) – Eu sei professor o que é chibé! Eu pego uma tigela derramo farinha e jogo água e tomo (perfeito). A criança a partir daí vai desenvolvendo e valorizando, ela vai se sentindo pertencente à sua cultura. Veja bem, eu não estou dizendo que vou trabalhar só isso aqui, não, de jeito nenhum. Isso aqui apenas vai ser o “chute, o toque de bola” de onde vai começar uma grande partida para que essa criança vai se lançando a outros mundos. Ontem eu direcionei essa pergunta pois estava falando diretamente sobre alimentação, ciências, e aí eu estava falando de história. Eu estava falando sobre a questão por exemplo é do domínio do fogo, sal depois e

posteriormente do gelo, eu estava fazendo uma caminhada na história sobre a questão dos alimentos, e aí eu colocava como uma das primeiras formas o “Moquéim” que muita criança não sabe o que é moquéim, aí uma das crianças falou: a mamãe manda eu moquear peixes toda vez. Então eu disse: minha filha não tenha vergonha de dizer isso em sala de aula, não é porque isso aqui tá registrado lá nos livros, não é. Pois a primeira forma de conservar os alimentos foi o moquéim e quem não sabe o que é o moquear? É colocar 4 forquilhas, fazer o fogo e colocar o peixe no calor e não em cima da brasa. Então, eu falei do sal no contexto que surgiu justamente dessa ideia das pessoas que comem peixe assado com chibé. (PROF. EDILSON, 2022)

O relato do Prof. Edilson demonstra necessidade da utilização dos saberes das águas na sala de aula através dos conteúdos curriculares, visto que se gera a desvalorização desses saberes, se não forem cada vez mais apresentados nas práticas de ensino da escola ribeirinha. Destaca também sua experiência, lesionando mais de 5 anos na mesma escola ribeirinha; nela, sempre utilizou práticas pedagógicas voltadas aos saberes locais, como o manuseio do açaí e da pesca em suas aulas. Dessa forma, ocorre a socialização dos alunos por meio do conhecimento mútuo – um aluno ajuda o outro, compartilhando saberes.

Destacamos que os livros didáticos dentro da escola ribeirinha se tornam pouco utilizados pelos docentes, por serem organizados sem abranger a especificidade do meio em que os alunos vivem. Como expôs o prof. Edilson (2022), “se eu pudesse faria uma troca nos livros didáticos fazendo um único caderno de ensino. Dessa forma, seria mais bem utilizado e não traria um peso a mais para a mochila dos alunos, além de ser mais bem explorado pelos alunos”. O relato do professor demonstra uma insatisfação referente ao excesso de conteúdos direcionados aos alunos, de forma a ser um “peso”, perdendo, assim, seu objetivo de organizar os conteúdos a serem trabalhados na escola. Em função disso, o docente desenvolve aulas adaptadas fora de sala de aula.

Por intermédio de suas especificidades culturais e territoriais, o ensino desenvolvido nas escolas ribeirinhas tem uma dinâmica diferenciada; atende às singularidades dessas populações, de forma a desenvolver um processo de aprendizagem; e utiliza na sua prática de ensino a interação com o meio, a relação familiar e a cultura local (SANTOS, 2014). Em concordância com isso, a Coordenação (2022) da EMEF Santa Elisa destaca que durante a safra do açaí os “alunos começam a sumir, principalmente os meninos. Eles sempre estão no mato apanhando açaí. No período de pesca é a mesma coisa. Não tem como fugir da realidade deles”. Portanto, compreender o território

marajoara e suas singularidades requer atenção sobre suas práticas culturais através de seus modos vida, pois esses mantêm uma relação direta com seu território.

Trata-se de fator relevante, que atinge a maioria das escolas do campo. Elas formam classes interligadas a outras escolas para coexistirem mediante a oportunidade de realizarem o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes ribeirinhos. Com isso, compreendemos as escolas ribeirinhas como aquelas frequentadas pelos habitantes nas margens dos rios e que têm o propósito de garantir a escolarização das crianças, jovens e adultos dentro de seu próprio meio.

É importante ressaltar que essas escolas ribeirinhas caracterizam um tipo específico de escola. Possuem características próprias e singulares, que expõem suas lutas, suas histórias, suas vivências, seus saberes e sua cultura. Portanto, essas populações têm o direito de serem escolarizadas no mesmo território que habitam. Nessa perspectiva, esses conhecimentos devem ser reconhecidos e valorizados, para que possam possibilitar mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas pelos professores nos Anos Iniciais do Ensino Básico a partir de reflexões sobre a diversidade cultural existente no local.

Percebemos como “as crianças ribeirinhas vivenciam uma realidade diferente das crianças da área urbana” (GERONE JÚNIOR, 2012, p. 95). São essas especificidades que se consolidam na convivência diária com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais, “sendo este conjunto de significados que possibilita a formação da identidade das crianças ribeirinhas” (SANTOS, 2014, p. 4). Dessa forma, as percepções e os significados atribuídos pelos alunos ribeirinhos ao seu meio possibilitam a formação de uma identidade que não é a mesma de uma criança que nasce e cresce em ambientes urbanos. Mediante essas especificidades, a Coordenação relata:

Dentro da sala de aula, o professor aqui da comunidade promove um planejamento voltado para o cotidiano deles, que fale um pouco sobre como eles fazem o matapi, os paneiros, a questão da pesca e sua importância para comunidade de Marajó-Açu. Pois querendo ou não, é uma forma de nos aproximarmos dos alunos, da realidade deles. As vezes eles faltam muito, então vamos tentar entender e eles falam: – ah, não professora, é porque a gente estava pescando, apanhando açaí ou limpando o mato. Então, são coisas que pra gente que mora ali na cidade não entendemos, e vai aprendendo com os nossos alunos daqui. É uma forma de nós entendermos e trabalhar com o que o aluno oferece. É diferente dos alunos da cidade, lá eles não têm essa dinâmica de apanhar o açaí

ou pescar, lá eles gostam de estar na internet, nas aulas de música na AMAM¹, entre outras atividades. Eles não têm essa mesma relação com os rios e as matas, a noção de respeito e família também é diferente. (COORDENAÇÃO, 2022)

A escola ribeirinha, assim como os alunos, enfrenta desafios específicos além da falta de mais o1 transporte escolar, tem a questão da falta de merenda escolar que faz com que a criança não vá para escola por falta da merenda, porque tem criança que sai da escola 5h, 6h da manhã e fica até por volta das 12hs da tarde para poder voltar pra casa. Então fica difícil, nós da direção ficamos sem poder ajudar nesse sentido. As dificuldades de ser gestor em uma escola ribeirinha estão interligadas à preocupação com o ensino e aprendizagem. Na antiga escola ribeirinha em que eu trabalhava uma única professora trabalhava do 1º ao 5º em uma única sala, então o que acontecia era que ela acabava passando uma questão básica para todos. Porque se o professor não for muito esperto assim ele vai acabar deixando aqueles alunos com um conteúdo muito básico. E geralmente quando esses alunos chegavam para fazer o 6º ano na escola grande que era de Santana do Arari, eles tinham dificuldade, porque os assuntos que eram para ser trabalhados no 4º e 5º ano não era trabalhado, porque faltava alguém pra auxiliar, para atender as outras crianças por que as vezes ainda haviam os alunos com deficiência. (DIREÇÃO, 2022)

A vida de um aluno que vive em uma comunidade ribeirinha é marcada por características próprias, tanto sociais quanto culturais. Esses sujeitos enfrentam múltiplos desafios que envolvem, por exemplo, as condições de infraestruturas das escolas, que nas maiorias das vezes são precárias. Levam em conta também outros problemas como: falta de merenda escolar; paralização dos transportes escolares; a estrutura dos prédios escolares; não possuem salas suficientes; não há laboratórios de informática; não possuem sala de leitura; além de lidar com a falta de energia elétrica, de uma área de lazer, de espaço para desenvolver atividades físicas. Acrescentamos também as condições climáticas, que em tempos de chuva e enchentes dificultam o acesso dos alunos à escola.

Esses diversos fatores, segundo a Direção, também podem configurar um cenário alarmante, que instiga muito alunos à evasão escolar. Essa é a realidade que muitos ribeirinhos tendem a enfrentar, refletindo principalmente no seu desempenho educacional. Como se não bastassem todos esses problemas, o aluno ainda tem que se deparar com um currículo que foge em grande parte à sua realidade

¹ AMAM é a Associação Musical Antônio Malato, que desenvolve a musicalização de crianças, adolescentes e jovens de forma gratuita, recebendo apoio do programa Criança Esperança e da Prefeitura Municipal.

sociocultural. Isso impõe um desafio aos docentes na aplicação de suas atividades quando tentam proporcionar um ensino de qualidade abrangendo os saberes locais de tais comunidades.

Para que essa educação de qualidade aconteça, é necessária a contribuição de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, tanto professores quanto pais e alunos, além da intervenção dos governantes no que diz respeito à estrutura educacional; precisa-se construir uma política educacional ribeirinha relacionada à realidade local, que não resulte na exclusão do contexto sociocultural.

Outro ponto importante para que essa educação de qualidade aconteça é a constituição de um quadro de professores capacitados para atuarem no contexto ribeirinho, para que não ocorra um problema de comunicação entre educador e educando, relacionando a educação com os saberes culturais que visem às experiências e aos conhecimentos locais e proporcionem maior aproveitamento do ensino. De acordo com Candau (2000),

[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico se configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2000, p. 39).

É, portanto, papel da escola e dos professores proporcionar a interação com os saberes e conhecimentos gerados neste espaço. Para isso, estão envolvidos métodos visando à prática de socialização do contexto em que o aluno convive, com o currículo direcionado pelos profissionais de educação. Todavia, há um sistema político e ideológico que cria algumas regras e critérios que estreita a liberdade dos docentes. O currículo já imposto tem como base o contexto urbano. Assim, os docentes se veem desafiados a proporcionarem uma linguagem mais clara e objetiva para facilitar a compreensão de seus alunos ribeirinhos.

Nenhum currículo de formação de professor deveria se dar de modo isolado da realidade social, cultural, ecológica. Em nosso entender, todo professor deveria ter a formação ecológica necessária para ser capaz de contribuir, de modo transdisciplinar, com a formação de seu aluno, como cidadão que precisa preservar as relações ambientais, os sistemas naturais e a biodiversidade, até mesmo como modo de garantir a qualidade de vida para a população humana atual e as gerações futuras, numa busca de desenvolvimento autossustentável (GONÇALVES, 2003, p. 111).

Os alunos apresentaram a música regional em forma de dança, levando em conta a importância dessa para cultura local. A cultura local inserida nos conteúdos curriculares por conta da prática dos professores: “o currículo contempla através de minhas adaptações envolvendo a cultura local, com músicas como brega, sirirí, carimbó e outros” (PROF. EDILSON, 2022). A utilização das músicas regionais em sala de aula pelo professor desenvolve nas crianças uma relação de intimidade com as letras mencionadas pela canção. Isso contribui para que esses alunos tenham um maior interesse pelos conteúdos que serão trabalhados após sua exposição. De igual modo, geram nesses alunos a valorização identitária de sua cultura.

Então, esses saberes não estão presentes ali, mas o professor dentro da sala de aula que vai direcionando essas atividades para que a cultura e os saberes venham ali a ser mencionados. O currículo que vem da Semed para a gente ainda é muito padronizado, ele não é discutido na escola. Devido ao período da pandemia nós ainda tivemos os plantões pedagógicos para discutirmos o currículo ainda. Já houve encontros pedagógicos no qual a coordenação de cada setor junto com a secretaria de educação organizou o currículo a ser trabalhado, no entanto, nunca sentaram com os professores dessas escolas ribeirinhas para tratarem dos problemas e sugestões pra esse currículo. (DIREÇÃO, 2022)

Segundo a Direção (2022), a relação do currículo com a cultura vem sendo trabalhada através da prática pedagógica dos professores dentro de sala de aula, além dos saberes e das experiências de vida dos sujeitos ribeirinhos. Têm se direcionado como contraponto à construção curricular trabalhada pelas escolas urbanas, de forma a desenvolver um currículo próprio, caracterizado pelas particularidades do território ribeirinho e das experiências vividas por seus sujeitos no cotidiano escolar. O currículo direcionado para essa escola ainda permanece de modo padronizado e distante de suas realidades. Os diálogos com a realidade dessas escolas ainda não ocorreram, fazendo com que recaia ao professor a responsabilidade de “adaptar” suas aulas, para, assim, valorizarem seu território cultural.

A Direção pontua a falta de encontro com os professores para discutirem sobre alterações ou sugestões para construção de um currículo para as escolas ribeirinhas. Evidenciamos a preocupação com o desenvolvimento educacional desses sujeitos, não apenas para o mundo do trabalho, mas para torná-lo mais significativo e simbólico. Ele decorreria de práticas pedagógicas aliadas aos conhecimentos informais, baseados em saberes de forma colaborativa, objetivando

entender/compreender as diversas culturas populares. Por isso, “a pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimento e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais entre eles” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 112).

São, portanto, desafios que o educador tende a enfrentar para que se tenha um melhor trabalho educativo, para que não ocorra um distanciamento dos conteúdos expostos com o meio no qual o aluno está inserido. O professor necessita, então, do apoio da gestão escolar para que se possa desenvolver programas de maior qualidade, estabelecendo técnicas inovadoras de ensino e colocando os saberes locais como prioridade. Isso conduz, portanto, à ideia de uma nova referência para a educação, fazendo com que ela não se faça ausente de sua realidade envolvendo o contexto social e cultural de comunidades ribeirinhas que necessitam de uma política de ensino de qualidade, que levem em conta a realidade em que vivem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, chegamos às conclusões, cuja produção é uma síntese de nossas trajetórias pessoais, das articulações teóricas com o campo empírico, das trocas epistemológicas e das experiências junto aos colegas, professores e comunidade ribeirinha. Em relação ao currículo educativo das águas, averiguamos que até o momento ainda persiste uma visão tradicional, inserida em uma perspectiva cultural conservadora e fixadora do conhecimento como fato, como informação. É notável nas construções curriculares disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação com pouca ou nenhuma alteração, discussão e transformação.

Abordamos nesta pesquisa alguns aspectos legais e norteadores dos currículos, entre eles LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 1 ao 5 ano municipal, disponibilizados pela SEMED, por meio dos quais foi possível perceber discursos que asseguram e afirmam o direito à educação, à cultura, à diversidade, ao pluralismo de ideias, às diferenças culturais, flexibilidade curricular, superação da discriminação e necessidade de atenção aos saberes e experiências dos estudantes no desenvolvimento curricular.

Os conhecimentos oriundos dos povos marajoaras re-existem e resistem em nossos tempos. E este trabalho destacou as práticas presentes na arte do saber e do fazer, que se interligam à necessidade do trabalho, como a arte do matapi, da peconha, do extrativismo do açaí, da pesca. Os sujeitos ribeirinhos realizam um desafio que exige força e habilidades no processo de subida na árvore do açaí, que foge da realidade dos que moram na cidade. Desse modo, os saberes que emergem do território das águas circulam e se articulam além rio.

Logo, este estudo sobre os saberes dos sujeitos das águas na relação com o currículo da escola ribeirinha evidenciou uma concepção visibilidade desses saberes no currículo, visto que os professores da comunidade Marajó-Açu inserem em suas práticas culturais através de suas práticas pedagógicas, em função de um currículo que demonstre a construção da realidade de seu povo. Por conseguinte, a importância do saber das águas no currículo ribeirinho advém de uma formulação que implica todas essas dimensões educacionais, como vislumbramos nas práticas dos professores.

Contudo, esperamos contribuir com os professores, com a escola, com o município do qual fazemos parte, possibilitando um novo olhar, um novo significado e um novo fazer pedagógico frente ao currículo e aos saberes pertinentes à diversidade cultural e às experiências culturais do grupo no qual vivemos e pelo qual temos corresponsabilidade como educadores. Sendo o currículo uma construção social, ele é também construção cultural. Toda prática educativa que se assimila, tende a ser repassada às futuras gerações. Isso perpetua, assim, a cultura como marca da presença do homem presente em sua história que perpetua em suas práticas e em suas relações com o meio, gerando as identidades culturais do sujeito ribeirinho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 27/12/2022.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abril 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: . Acesso em: 20 de nov. 2018. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. **In: Inclusão: revista da educação especial**. Brasília: MEC, 2008a. V.4. N1. Jan/ jun Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos culturais nas faculdades de educação. **In: SILVA, Tomás. (Org.). Alienígena em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomas T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, JANINE. Reunião Nacional ANPED, 37., Florianópolis.2015. **Anais [...]**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/issn-dos-anais-da-37a-reuniao-cientifica-da-anped/>

MOREIRA, Janine. ROSA, Marisa, S. T. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: Aproximações entre a Liberdade Existencialista e a Educação Libertadora. **Revista Contrapontos**. Criciúma, SC, v. 14, n. 3, p. 407-424, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/275998194.pdf>. Acesso: 05 jan. 2022.

MOREIRA, Maria. J. Análise da prática pedagógica na perspectiva da autonomia em Sartre e Freire. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 7,

n. 1, p. 127–158, 2014. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.Br/ojs/index.php/rfe/article/view/1745](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1745). Acesso em: 6 jan. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo.

In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na Sala de aula – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. - 2. Ed. 9ª reim. -Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ADAPTAÇÕES E DESAFIOS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA - TEMPO UNIVERSIDADE (TU) E TEMPO COMUNIDADE (TC) NA PANDEMIA

Terezinha de Jesus Pompeu de Castro
João Miranda Furtado

INTRODUÇÃO

No Brasil, durante muito tempo, as populações do campo foram negligenciadas pelas políticas públicas (SOUZA, 2020). A partir da década de 1990, as populações tradicionais, como camponeses/as, quilombolas, indígenas, pescadores caiçaras, caboclos, boias-frias, seringueiros, povos das florestas, caipiras, peões, lavadores/as, posseiros/as, sem-terras, roceiros/as, caçadores/as, sertanejos/as, mineradores/as, entre outros, passaram a receber maior atenção por parte do poder público, graças à luta dos movimentos sociais. Esses movimentos, liderados pelos próprios camponeses, reivindicam seus direitos e exigem respeito ao seu modo de vida no campo. A Educação do Campo é um tema central nesse debate e tem conquistado importantes vitórias no campo da legislação, garantindo uma educação diferenciada, que respeita as especificidades, particularidades e territórios onde esses sujeitos vivem (NASCIMENTO, 2009, p. 43).

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo surge como parte da luta dos camponeses com o objetivo de formar professores em diversas áreas para atuarem na educação básica das escolas rurais. Sua base está centrada na Pedagogia da Alternância, que tem sido adotada como referência curricular e metodológica (SANTOS, 2016). Essa modalidade de ensino propõe uma interação entre os sujeitos e uma troca de experiências entre a escola e a comunidade. A metodologia do curso tem como base os ideais de Paulo Freire e é estruturada em dois momentos distintos, mas inter-relacionados: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC).

Partimos da premissa de que este estudo é importante para compreendermos como a Educação do Campo, que tem como princípio educativo o desenvolvimento integral do educando por meio da Pedagogia da Alternância, tem enfrentado os desafios decorrentes da

pandemia causada pelo novo agente do coronavírus, classificado como Sars-CoV-2, e da doença apresentada como COVID-19.

Destaca-se a aprovação da Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, que instituiu o ensino remoto emergencial na UFPA como estratégia para garantir a segurança dos alunos, professores e técnicos, bem como a continuidade da formação dos discentes. Nesse contexto, os alunos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) tiveram que se adaptar ao ensino por meio de plataformas digitais, o que revelou uma grande disparidade no acesso a recursos digitais entre os alunos camponeses e acabou prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Concernente a isso, as diferenças no acesso a equipamentos e à internet ampliaram as exclusões decorrentes das desigualdades sociais (TORRES et al., 2021), fragilizando o ensino em sua total estrutura pedagógica e educacional.

É importante esclarecer que, durante os debates no Conselho da Faculdade do Curso, havia uma perspectiva de retorno presencial - Tempo Universidade e Tempo Comunidade - no final de 2021 no Curso de Educação do Campo. Durante esta pesquisa, diante dos desafios enfrentados pelo curso, a ideia do Conselho da subunidade foi unir os Tempos Comunidades atrasados em decorrência da pandemia, o que poderia amenizar as dificuldades encontradas em relação à metodologia proposta do curso.

Diante do exposto, a problemática abordada neste estudo parte da seguinte questão norteadora: quais são as implicações que a pandemia e seus efeitos podem ter no processo formativo dos alunos do Curso de Educação do Campo, considerando a dinâmica do curso e, especialmente, a Pedagogia da Alternância?

Nesta investigação, buscamos compreender as bases que fundamentam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá/PA, a fim de refletir sobre o contexto do ensino remoto na Universidade Federal do Pará durante a pandemia de COVID-19.

Com o objetivo macro de analisar as possíveis implicações da pandemia de COVID-19 no processo formativo dos alunos da LEDOC/Cametá/UFPA, especialmente no que se refere à Alternância Pedagógica, como metodologia do curso, elaboramos três objetivos específicos: a) Analisar o PPC do curso de Educação do Campo em Cametá/PA quanto à metodologia adotada; b) Discutir a Resolução N.

5.249/2020 que estabelece o Ensino Remoto e Emergencial para os diferentes níveis de ensino dos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Pará em decorrência da pandemia de COVID-19; c) Analisar as possíveis implicações da pandemia no andamento do curso de Educação do Campo, bem como a importância da Pedagogia da Alternância como metodologia para esse curso.

1. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optamos pela revisão bibliográfica (PRODANOV; FREITAS, 2013), por ser um método que permite a análise crítica de estudos, como artigos em revistas, livros e documentos selecionados, que contribuem para a compreensão da construção pedagógica do Curso de Educação do Campo.

Segundo Marcone e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, incluindo conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Dessa forma, utilizamos as bibliografias consultadas para contextualizar os elementos centrais propostos nos objetivos, a fim de responder à questão norteadora sobre como o novo coronavírus (COVID-19) pode afetar a formação dos alunos da LEDOC, considerando a dinâmica do curso. Além da pesquisa bibliográfica, nos valem da pesquisa documental, tendo como fontes alguns documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a Resolução N. 5.249, de 21 de agosto de 2020, que trata da aprovação do ensino remoto, e a Resolução N.5.333, de 22 de dezembro de 2020, que aprova o calendário acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA) para o ano de 2021, podendo ser remoto, híbrido ou presencial, dependendo das condições de saúde pública, conforme definido na Resolução nº 1.513/2020, de 21 de dezembro de 2020.

Assim, as fontes documentais são capazes de fornecer dados em quantidades e qualidades suficientes para analisar uma determinada questão-problema. Além disso, em muitos casos, é possível realizar investigações sociais apenas por meio de documentos (GIL, 2002; 2008).

É importante ressaltar que a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, com a principal diferença sendo a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza

principalmente as contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, os documentos constituem uma fonte estável de dados. Outra vantagem é o custo, já que "a análise de documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o que torna o custo da pesquisa significativamente mais baixo em comparação com outras pesquisas" (GIL, 2002, p. 46).

Para realizar a pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema estudado, foram utilizadas algumas etapas como estratégia, tais como levantamentos bibliográficos em bancos de dados (Google Acadêmico e Scielo) e pelo site da Universidade Federal do Pará - UFPA. Foram selecionadas e analisadas cuidadosamente as publicações e documentos consultados, seguidas de leituras aprofundadas que serviram como base sistemática para alcançar os principais objetivos da pesquisa, além de minhas próprias análises e vivências enquanto discente da Educação do Campo.

2. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEXTO E CONTEXTO

Neste tópico, apresentamos um panorama histórico da construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e na UFPA Campus de Cametá, com base em bibliografias e documentos consultados. Destacamos que sua abordagem pedagógica - a Alternativa, conforme o Projeto Pedagógico do curso, é fundamental para a formação de sujeitos do campo, com dois tempos formativos para os alunos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), que será objeto de discussão neste texto.

Além disso, considerando o atual contexto da pandemia de Covid-19, abordamos os inúmeros desafios enfrentados pela Educação do Campo em relação à sua prática pedagógica e à formação de novos educadores do campo. Destacamos que o acesso a tecnologias educacionais digitais ainda não está disponível para todos, especialmente para aqueles que vivem no campo.

2.1 O curso de licenciatura em educação do campo: um breve histórico

Embora tardia, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM/9394/96) garantiu o direito à educação aos povos do campo, apresentando-se ainda como educação rural ou para a zona rural, como afirmado no Cap. II. Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas III -adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2005, p.16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconhece a necessidade de oferecer educação para a população rural. A construção e fortalecimento dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), trouxeram metodologias mais adequadas aos interesses dos povos do campo (MAGALHÃES; MOURA, 2020).

A partir da luta do Movimento Nacional de Educação do Campo (MNEC), foi desenvolvida uma abordagem educacional alternativa, que enfatizava o protagonismo dos movimentos sociais populares e do campo, reconhecendo as conquistas históricas desses grupos por meio de suas lutas políticas, sociais e educacionais (MAGALHÃES; MOURA, 2020, p. 647). Essa abordagem buscava sempre conectar as demandas do campesinato com os direitos básicos, a cidadania, a democracia e a educação.

Nesse contexto, as políticas aprovadas por meio da atuação, reivindicações e da luta dos movimentos sociais por uma educação, o qual mantiveram as características camponesas, sobretudo, incluindo o que caracteriza e pretende hoje para a Educação do Campo.

Concernente as reivindicações e políticas de formação de educadores da Educação Básica, dirigidas às populações do campo, um dos resultados obtidos, foi a criação dentro das Universidades Públicas do País, o Curso de Licenciatura em Educação do campo, sendo uma conquista importante para as populações tradicionais:

Nesse espaço, não é demais enfatizar que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo se originou das experiências dos povos do campo, bem como sua

forma de organização social, forjadas no decorrer de suas lutas, em resposta às aos direitos negados, como a desigualdade educacional e da ausência de escolas no campo, a qual viesse garantir suas particularidades e vivências nesses espaços socioculturais (CALDART; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012).

Assim, a proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo visa a construção de conhecimentos dos sujeitos educandos, a fim de contribuir à sua formação de um educador, não apenas falando dos espaços formais (universidade), como também na produção de conhecimentos dentro das comunidades que se encontram as escolas do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009; MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011).

2.2 Construção do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Como já exposto acima, o Curso de Educação do Campo é uma conquista histórica e importante dos movimentos sociais do campo em parceria com as Universidades públicas, para formar educadores que atuam nos espaços formais e não formais em territórios amazônicos.

O Curso de Educação do campo, vinculado à faculdade de Educação do Campo UFPA/Cametá é resultado da militância dos movimentos sociais, sendo uma construção histórica e coletiva, advinda desde 2004, concernente ao Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e no Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina-FECAAF, que reúnem várias entidades sociais do campo, da microrregião do Baixo Tocantins-PA.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo (PPC), o referido curso de graduação está em consonância com o edital n. 02 de 2012 do SESU/SETEC/SECADI/MEC, o qual fez a chamada pública para a seleção de Instituições Federais de Educação Superior interessadas na criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O qual, o edital propôs critérios de seleção, enfatizando que cada proposta pedagógica apresentada, contemplasse a oferta em habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. Contudo, mediante as exigências e pensando na realidade educacional da Região do Baixo Tocantins, a Universidade Federal do Tocantins Cametá (CUTINS) apresentou a ênfase/habilitação nas áreas de Ciências Agrárias e da Natureza.

A formação do Curso de Educação do Campo e suas articulações com os movimentos do campo têm construído identidades campesinas, por meio de suas diferentes experiências e vivências nos territórios amazônicos, especialmente, no Baixo Tocantins. Com a criação de fóruns da Educação do campo na região, o movimento de Educação do campo vem se organizando nos espaços de resistências, bem como, a luta juntamente com a colaboração da universidade Federal do Pará na construção do “Movimento Paraense Por uma Educação do Campo na Amazônia”, o qual vinha exigindo da universidade um novo modelo de postura e ensino, na produção de conhecimento e construção de ciência e tecnologia na região do Baixo Tocantins, assegurando que através das vivências institucionais e movimentos sociais, se apresentam produtivos, socioeducacionais e culturais, oriundos dos acúmulos tradicionais das populações do campo (PPC, 2017).

Assim, de acordo com o PPC, a Proposta didática e pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo se ancora nos princípios da Pedagógica da Alternância, enquanto uma metodologia que visa, articular entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Visto que, faz parte da pesquisa, da extensão e da cultura, como uma organização curricular do curso enquanto espaço de construção de conhecimentos e prática docente. Nesse sentido, a referida metodologia tem sido chamada de Alternância Pedagógica na universidade.

No entanto, o curso busca fazer articulações entre a docência, pesquisa, extensão e militância durante as alternâncias pedagógicas sendo realizadas entre as etapas curriculares, caracterizando a licenciatura como interdisciplinar com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza para exercer a docência, em ciências nos Anos finais do Ensino Fundamental e Biologia e Química no Ensino Médio e ainda como gestor da organização do trabalho pedagógico, como agente de desenvolvimento em escolas do campo e espaços educativos escolares e não escolares. Graduação esta, que pretende ser correspondente à necessidade formativa dos povos do campo na microrregião do Baixo Tocantins (PPC, Educação do Campo).

Vale salientar que os povos do campo, por muito tempo, o ensino ofertado nas escolas básicas não condizia com sua realidade, ou seja, os professores que atuam, por sua maioria, são da cidade, trazendo bagagens curriculares de um ensino urbanocêntrico, dispersos da atual luta por uma Educação do e no Campo. No entanto, é nesse sentido que os movimentos sociais e a Universidade Federal do Pará, Campus

Universitário do Tocantins Cametá, se propôs a ofertar um curso que viesse atender a formação dos educadores do campo, como forma de superar os défices educacionais enfrentados pela região do Baixo Tocantins nos referidos municípios: Cametá, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Igarapé-Miri.

O PCC do curso, ressalta claramente que, o objetivo não é “fixar as jovens no campo”, mas sim, possibilitar um repensar deste espaço por meio dos diferentes olhares, afim de problematizar, questionar, de dar opções alternativas encontrados em relação ao trabalho/pesquisa realizada na comunidade. Para isso, a proposta se fundamenta em alguns pontos importantes, como: teoria e prática (como espaço de investigação dos conhecimentos); Relação Escola/Comunidade (sendo espaços para construção e avaliação de saberes/práticas); Relação Educador/Educando (buscam construir saberes utilizando mediadores diversificados); O conteúdo (não está somente no educador, estes conteúdos são construídos na inter-relação entre o Tempo Universidade e Tempo Comunidade); Pesquisa (nas diversas instâncias do campo educacional e organizações educativas populares) e, por fim, Os Seminários Integradores (são os espaços de socialização das atividades de campo desenvolvido durante o tempo comunidade, inter-relacionando às etapas de alternância pedagógica, pode ocorrer nas comunidades, na universidade, ou nos municípios dos estudantes).

Desse modo, a Resolução N. 4.975, de 20 de outubro de 2017, a qual contempla os discentes ingressantes no referido curso, Cametá/UFPA a partir do ano de 2014. Sendo aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de interesse do Campus Universitário de Cametá. Em seu Art. 1º § 1º, buscando atender os sujeitos de diferentes áreas rurais, dentre estes: ribeirinhos, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, extrativistas e pescadores. Fortificando sua metodologia no Art. 8º, onde será fundamentada na Alternância Pedagógica que ocorrerá durante e entre cada etapa do Curso (TU e TC), com a execução de pesquisas e vivências a serem feitas nas escolas, comunidades do campo e nos movimentos sociais. Tendo o tempo comunidade como uma parte formativa do Curso de caráter obrigatório e exercido em dupla docência.

O egresso ao curso, deverá cumprir o estágio curricular supervisionados nas instituições de ensino público, nas escolas do

campo e espaços não formais, e serão acompanhados por 02 (dois) docentes em regime de dupla docência (PPC, Educação do Campo).

Nesse breve resgate histórico acerca do Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo é necessário entender, como afirma o PPC e a Resolução N. 4.975, que para além do domínio dos conhecimentos e saberes que o aluno constrói durante o curso, espera-se que seja capaz de articular de maneira interdisciplinar os saberes do educando ao seu objeto de pesquisa, proporcionando reflexão, criticidade da realidade sócio- histórica de sua atuação.

2.3 A pedagogia da Alternância e sua importância no Curso de Educação do Campo

Seguido os trilhos propostos nessa reflexão, concordamos que, o que caracteriza e diferencia o Curso de Educação do Campo, é sem dúvida a sua proposta metodológica. Assim, em sua proposta pedagógica, a interdisciplinaridade oportuniza a integração dos conhecimentos por meio da alternância pedagógica: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), se dando em tempos alternados.

Para entendermos melhor a respeito do TU-TC, de acordo com o PPC do Curso de Educação do Campo:

O TU - compreende o momento de estudo dos conhecimentos historicamente sistematizados intercalados com os conhecimentos advindos da pesquisa de campo oriundas do TC. O estudo pode acontecer, a partir de temas-geradores ou eixos temáticos ligados aos estudos e pesquisas do curso e dos interesses da região. O TC – é o espaço da pesquisa, do olhar para cultura do campo para identificar seus conhecimentos e saberes em vista de construir outra dinâmica pedagógica pautada nos diferentes coletivos do campo. Com isso, a orientação TC é uma atividade de campo realizada preferencialmente no município dos discentes com a participação de docentes (PPC, 2017, p. 10).

Essa aproximação que o TU e TC proporciona aos alunos, contribui para a sua formação no curso de Educação do Campo, quando envolve o compromisso em pensar a prática e retornar a ela para transformar. Como já dizia Freire (1996, p. 47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua construção”.

Tal como Freire, através da Alternância pedagógica “é possível romper com pedagogias focadas apenas na relação professor- aluno-saber (SANTOS, 2016, p. 3). Trazendo diálogos que partem da estreita relação entre teoria e prática, trazendo experiência que envolvam os

diversos conhecimentos e aprendizagens, dentre eles, a educação popular. Sendo assim, o TU e TC, concerne, justamente, em uma tentativa de imprimir sentido prático às aprendizagens adquiridas na Universidade, relacionando-as com as realidades da vida (BATISTELA et al. 2015).

Considerando, a metodologia do Curso, Pizetta e Silveira (2020) reafirmam que o curso de Educação do Campo contribui com possibilidades didáticas, articulando o estudo teórico com atividades práticas na dialogicidade complementar entre os Tempos Universidades (TU) e os Tempos Comunidades (TC) durante os quatro anos (ou mais) em que o estudante participa do curso.

Trata-se, portanto, de uma conquista camponesa, pois o Curso de Educação do Campo e sua Alternância Pedagógica nasce como uma demanda e proposições dos movimentos populares, das organizações sociais do campo, das águas e das florestas, não apenas como direito, mas, como possibilidade de construção de uma educação voltada a uma nova escola que venha articular com um novo projeto de educação no/do campo (PIZETTA; SILVEIRA, 2020).

Nesse âmbito, os debates culturais, políticos e ideológicos do nosso tempo, ou falando de forma clara, os tempos de pandemia (Covid-19). Boaventura de Sousa Santos em seu livro “ A cruel pedagogia do Vírus” (2020), trouxe-nos reflexões o quão a pandemia e a quarentena podem influenciar os diferentes modos de viver e de pensar, ou seja, estamos em um período propício a discutir alternativas, em defesa dos valores sociais, em defesa da vida.

2.4 Educação do Campo em contexto da Pandemia (COVID-19)

Desde o final de 2019, um novo agente do coronavírus classificado de Sars-CoV-2 e causador da doença apresentada como COVID-19, propaga-se rapidamente pelo mundo, causando vários impactos na sociedade, entre eles, no sistema de educação escolar (CIPRIANI et al., 2021; NETO, 2020). Segundo a Organização a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é uma doença onde seu quadro clínico pode variar infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves (OMS, 2020). No entanto, mediante aos avanços e índices de novos casos e óbitos em muitos países, em março de 2020, a doença (covid- 19) foi caracterizada como uma pandemia, onde os países tiverem que envolver todo governo e a sociedade, como forma de salvar vidas e minimizar os impactos causados pelo vírus (OMS).

Nesse sentido, no Brasil, devido a adoção da quarentena, sendo uma medida importante para conter o contágio do vírus, as escolas de Educação Básica tiveram as aulas presenciais suspensas, como também, as Universidades públicas e particulares. Entretanto, os impactos desta pandemia vêm exigindo diferentes tipos de adaptabilidade em todas as áreas, a exemplo, no desenvolvimento das pesquisas científicas e na educação (NETO, 2020).

Desta maneira, a Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, o reitor da Universidade Federal do Pará- UFPA, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, aprova de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto e Emergencial dos cursos ofertados pela UFPA, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Nas suas atribuições, a resolução em seu Art. 1º. 1 § 1º. o Ensino Remoto Emergencial (ERE) compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento de atividades remotas por meio de plataformas digitais, como também adoção de estratégias, técnicas e materiais didáticos divulgados através de canais acessíveis aos discentes, para a realização de atividades (leituras, apresentação de trabalhos, desenvolvimento de projetos e de pesquisa, produção de conteúdos e entre outros).

Ao tomarmos por base essa premissa diante da Resolução N. 5.294 de agosto de 2020, o Curso de Educação do Campo, da UFPA, Campus Cametá, passou a ser ofertado de forma remota, sobretudo com novas turmas em período letivo extensivo e intensivo, como já apontado em seu PPC pela resolução N. 4.975 de 20 de outubro de 2017, tendo possibilidade de alternar a oferta a cada ano, no regime acadêmico seriado e/ou modular. Concernente as atividades previstas, a Resolução N. 5.332, de 22 de dezembro de 2020, em seu respectivo calendário para o ano de 2021, onde as aulas poderão ocorrer de forma remota, híbrido ou presencial, podendo variar, a depender da evolução das condições de saúde pública. Vale destacar que na mesma resolução referente ao calendário acadêmico, as atividades de campo previstas nos componentes curriculares dos cursos em seu Art. 11 § 1º:

Na impossibilidade de cumprimento das atividades práticas ou de campo, a unidade responsável pela oferta poderá programar, garantida a manifestação da representação estudantil, atividades substitutivas ou decidir por aguardar o retorno do formato presencial para que os discentes cumpram aquelas atividades. (BRASIL, 2020, p. 2).

De certa forma, surgem novos desafios na Educação do campo no que se refere a sua proposta metodológica, indo do TC e TU a tecnologias virtuais. Tal constatação evidencia que nossa relação com o tempo mudou. Neto (2020) por sua vez nos traz reflexões importante sobre o ensino em tempos de pandemia, pois “a nossa relação com o tempo que tínhamos reservado para determinadas atividades, como o ensino/estudo, mudou, muda ou mudará por uma necessidade coletiva e não da individualidade (NETO, 2020, p. 32).

Assim, não basta que o Curso de Educação do Campo tenha recursos tecnológicos para ministrar as aulas, é imprescindível utilizá-los como apoio ao estudo e à aprendizagem, o que representa mais um grande desafio do momento atual na formação de novos educadores (MARIA, 2021).

2.5 Desafios na Docência Remota e Educação do Campo: Cobertura de Internet

Outros contornos sobrepostos a situação atual, são os desafios que o educador do campo vem enfrentando no ensino remoto. “O professor necessitou, “para ontem”, dominar, investir, apoiar e utilizar-se das ferramentas tecnológicas no modelo de aula remota” (NETO, 2020, p. 33).

Para o autor, o sucesso da aula é o resultado do domínio tecnológico do professor. Visto que, entre o docente e aluno, existe um sistema operacional, interfaces, aplicativos e plataformas. Proporcionando uma experiência na aula, mesmo que simples e objetiva em um ambiente mediado e, acima de tudo, sustentado pela tecnologia (NETO, 2020). Por outro lado, Maria (2021) ressalta que os educadores do campo, principalmente, enfrentam vários desafios para sustentar um formato de educação emergencial a distância que não é arrazoado para a realidade de quem vive no campo.

Calejon e Brito (2020) analisando o acesso as tecnologias educacionais, os mesmos criticam que não basta somente ter acesso as tecnologias modernas para que o processo de produção do conhecimento na escola tenha a dimensão de cidadania. É, para além disso, “necessário considerar a formação inicial e continuada de professores, assim como as condições de trabalho e a valorização social dada ao trabalho do professor (CALEJON; BRITO 2020, p. 296). No que concerne, a atual metodologia educativa e pedagógica desenvolvida a

distância, demonstra ansiedade e o desgaste produzido pela atividade. Vele lembrar que não se trata de negar ou desconsiderar a contribuição e importância destes recursos, mas, de compreender as exigências de uma educação de qualidade, onde os educandos não sejam prejudicados na sua formação e, sim, para que haja possibilidades de desenvolver metodologias que permite e oportunizam os mesmos a terem acesso aos conteúdos escolares e suas ações educativas na comunidade.

Esse pensar encontra aparo nas perspectivas freireana que preconiza a emancipação dos homens e mulheres, dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, pelo direito a uma educação diferenciada nas suas experiências de vida. Experiências essas que o Curso de Educação do Campo, UFPA, Campus Cametá se caracteriza, ao modelo de educação do campo chamado de pedagogia da Alternância, que segundo Gimonet (2007, p. 122) “[...] pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos”.

3. A EDUCAÇÃO NA ALTERNÂNCIA: UMA PROPOSTA DO CAMPO PARA O ENSINO NO CAMPO

Pautada pela metodologia adotada para instigação, durante o presente estudo, as bibliografias consultadas e documentos institucionais foram analisados mediante os critérios específicos anteriormente citados. Nesse sentido, apresentaremos as análises a partir do diálogo com os autores que tratam do tema, no sentido de alcançar os objetivos da pesquisa.

3.1 Ensino remoto no/para o Campo

Nesse estudo, sobretudo, vimos que os autores apresentam não somente dados, mas também pensamentos e sentimentos que geram tamanha compreensão e desafios impostos pela pandemia (covid -19) nos cursos de licenciatura nas instituições públicas e particulares. Todavia, falamos especialmente do Curso de Licenciatura em Educação do campo, da UFPA, Campus Cametá, onde possui uma metodologia interdisciplinar, com tempo Universidade e Comunidade, sendo a base central em sua formação.

O ensino remoto, diferente da Educação a Distância/EAD, as aulas são desenvolvidas instantaneamente por sistemas de web conferências,

que permite os professores e alunos terem condições de interagir de uma maneira que se aproxime de uma educação presencial (SOUZA, 2020). Desse modo, o ensino remoto sugere a permanência de diálogo entre docente e discente no decorrer da execução da aula. Contudo, tratando de alunos do campo, o ensino remoto em plataformas digitais leva a restrição de poucos alunos a participarem das atividades.

Embora as tecnologias sejam importantes, a pandemia agudizou os problemas da educação pública, tornando-se um desafio à formação de professores, a universidade pública, aos pesquisadores, a produção do conhecimento (MAGALHÃES; MOURA, 2020). Da mesma forma, a pandemia inviabiliza uma formação votada ao docente e discente do campo, pois, nega a voz dos sujeitos que a protagonizaram, desarticulando um projeto político pedagógico construído mediante as suas realidades e especificidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Barros e Vieira (2021) corroborando com o pensamento de Peres (2020), narram que em momento algum o Brasil, os cursos de formação de professores pensaram em desenvolver habilidades e conhecimentos para a atuação dos docentes em época de pandemia. Ainda afirmam que, os mesmos não foram preparados para dá aulas virtuais nos cursos de licenciatura, e a Educação do Campo não foge à regra.

Por outro lado, Calejon e Brito (2020) se posicionam ao dizer que não basta apenas o uso e o acesso das tecnologias mais modernas para que o processo de produção de conhecimento na escola e universidade tenha a dimensão de cidadania e inclusão, pois deve considerar sua formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, não se trata de negar esses recursos tecnológicos, mas de compreender as exigências e princípios de uma educação emancipada e de qualidade para do campo.

3.2 “A pandemia deu um nó no tempo escola”

Com essa frase temática, início minhas reflexões e discussões com bases bibliográficas, acerca da Alternância pedagógica no Curso de Educação do Campo, UFPA Cametá. Como já foi mencionado no decorrer deste estudo sobre a importância de sua metodologia para a formação dos educadores do campo. Concernente a isso, busco estender minhas análises para além de sua importância e, sim, voltadas aos os fatores advindos da pandemia, que podem intervir na pedagogia da alternância e, conseqüentemente na formação de novos Educadores do Campo: “o tempo escola”.

Nesse sentido, é com base nessa fundamentação que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins em Cametá, se propôs a ofertar um curso que pudesse entender as demandas da Educação na região do Baixo Tocantins, formando educadores do campo para atuar nas escolas do campo.

Com base nessa premissa, o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU) são considerados objetivos principais do curso e de sua formação, na tentativa de relacionar os saberes teóricos com a prática, mediante a realidade de vida de uma determinada comunidade (Batistela et al., 2015). No entanto, considerando o momento vivenciado atualmente, a pandemia enfrentada desde 2020, onde as atividades presenciais foram substituídas por métodos remotos e emergenciais, de acordo com a Resolução N. 5.249, de 21 de agosto de 2020. Esse fator levou a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) a se adaptar ao "novo normal" e buscar alternativas metodológicas para a continuidade das aulas, bem como o ingresso de novas turmas.

Um estudo recente realizado por Calejon e Brito (2020) mostrou que as atividades educativas a distância por meio de recursos digitais têm apresentado baixo índice de aprendizado e causado desgaste aos estudantes. Portanto, a ausência da metodologia de ensino presencial com o TC-TU pode prejudicar a formação de educadores do campo, uma vez que os ritmos de aprendizagem e de ensino serão diferenciados, não apenas em relação ao professor e ao aluno, mas também em termos de metodologia, entendimento, ritmo de trabalho e local onde o aluno está inserido, entre outros aspectos (TORRES; COSME; SANTOS, 2021).

Assim, diante das novas metodologias e tecnologias adaptadas à necessidade de se reinventar neste momento de pandemia, gestores e professores buscam investir em processos formativos visando minimizar os possíveis riscos de comprometimento da aprendizagem dos alunos que migraram da modalidade presencial para a modalidade remota (TORRES; COSME; SANTOS, 2021). No entanto, a ausência de vivenciar as práticas culturais, de trabalho e, principalmente, educacionais de uma comunidade tradicional pode comprometer a formação dos novos alunos quanto à verdadeira essência da pedagogia da alternância.

Soberay e Freitas (2021), ao buscarem compreender os impactos da pandemia nos estágios em educação, ressaltam que os estudantes foram afetados em suas experiências práticas, impossibilitando a

realização de trabalhos educativos escolares e não escolares e a troca de experiências em diversos espaços educativos para a sua formação.

Assim, a formação por alternância não pode ser reduzida a um único aspecto (BATISTELA et al., 2015). Diante dessas constatações, cabe mencionar que o Curso de Educação do Campo da UFPA, Campus Cametá, mesmo enfrentando desafios, incluindo a questão de acesso à internet, buscou estratégias metodológicas para atender aos alunos, respeitando o processo de aprendizagem e a verdadeira essência do curso, mesmo em formato remoto.

3.3 Reflexões de um processo formativo

Diante do que foi discutido ao longo deste estudo, as análises nos levam a compreender os tempos complexos enfrentados não apenas pelo Curso de Educação do Campo, mas também por diversas esferas sociais. Boa Ventura (2020), em seus escritos sobre a cruel pedagogia do vírus, revela que a pandemia e a quarentena estão mostrando que são possíveis alternativas, e que as sociedades se adaptam a novas formas de viver.

Como aluna do Curso de Educação do Campo, tive a oportunidade de participar do tempo comunidade (TU), que é uma etapa importante na formação de educadores do campo. Nas práticas da alternância, o aluno tem a oportunidade de problematizar e dialogar com sua própria realidade. Os tempos comunidades são importantes para estabelecer conexões entre a teoria e a prática, com a participação ativa da escola/comunidade na construção dos saberes. Além disso, os estágios supervisionados no Ensino Fundamental e Médio nas escolas são momentos em que o educando relaciona os conteúdos de biologia e química com a realidade dos alunos, buscando instigar sua criticidade e novos olhares sobre a produção de conhecimento. É importante ressaltar que ao longo dessa etapa, o discente é acompanhado e avaliado pelo docente responsável pelas atividades didáticas propostas no plano de cada disciplina e no planejamento do projeto (PPC, Educação do Campo).

No entanto, o atual ensino remoto tem ocasionado a possível ausência da alternância pedagógica no Curso de Educação do Campo. É importante salientar, de acordo com Lima, Hage e Souza (2021), que a pedagogia da alternância, quando vivenciada em sua plenitude, provoca

mudanças na organização do educador e no planejamento curricular, e consequentemente, nos processos de produção de conhecimento.

Minhas reflexões partem de uma formação diferenciada, vivenciada por meio da pedagogia da Alternância, que dialoga com as dimensões culturais, sociais e práticas de uma determinada comunidade. Entendemos que o processo formativo nas instituições de ensino superior, neste tempo de pandemia, tem enfrentado situações desafiadoras, obrigando as escolas a se reorganizarem em outros formatos de ensino. No entanto, não podemos deixar de lado a metodologia estudada, pois ela é fundamental para determinar a eficácia da formação em Educação do Campo. Daí a importância da Pedagogia da Alternância, como claramente as referências nos norteiam, pois é vista como uma valorização do ato de educar e, ao mesmo tempo, aprender com aqueles que têm muito a contribuir: o saber local.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos focar no atual momento da pandemia de covid-19 e seus impactos no Curso de Licenciatura do Campo da FECAMPO, UFPA, campus Cametá, em relação à ausência da Alternância Pedagógica e como isso pode afetar a formação de professores.

Como conclusão de nossa reflexão, a pandemia evidenciou que as desigualdades educacionais e sociais ainda persistem em nosso país. O desafio enfrentado na Educação do Campo, na região do Baixo Tocantins e especialmente no campus de Cametá, levou docentes e discentes a enfrentar a necessidade urgente de mudanças na metodologia de ensino, com a adoção do ensino remoto como forma de garantir a continuidade do ano letivo das turmas de Educação do Campo.

Nesse sentido, as práticas formativas da Licenciatura em Educação do Campo têm como base o perfil do profissional a ser formado, em conjunto com os movimentos sociais e educacionais, promovendo a inter-relação dos diversos saberes entre a comunidade e a escola, em consonância com os legados de Paulo Freire e sua contribuição para interpretar, conhecer e comunicar essas vivências, que ecoam ao longo dos mais de 20 anos de luta por uma Educação do Campo.

De fato, pensar na Educação do Campo em tempos de pandemia não se resume apenas a disponibilizar recursos tecnológicos e a forma de aplicação, mas precisa estar adequada aos interesses da escola do

campo, na possibilidade de interligar os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade com a vivência cotidiana nas comunidades tradicionais. Em resumo, pode-se concluir que um dos principais objetivos do Curso de Educação do Campo é, sem dúvida, a formação de educadores a partir de sua inserção vivencial em seu território tradicional.

Contudo, é durante esse período de pandemia que deixamos a reflexão em aberto: Será que a Educação em tempos de ensino remoto pelas instituições públicas é realmente acessível a todos?

REFERÊNCIAS

AMERIANO, R.Q de M.; SILVA, A. S. da. A Formação inicial dos professores para trabalhar nas Escolas do Campo: qual é o papel dos cursos de pedagogia? Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 61, p. 253-266, 19 out. 2021.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, F.C.; VIEIRA, D.A de P. Os desafios da educação no período de pandemia. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021.

BRASIL. Censo Agropecuário 2017. Brasília, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivo_s.pdf Acessado em: 14 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

BRASIL. Resolução n. 4.975, de 20 de Outubro de 2017. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de interesse do Campus Universitário de Cametá. **CONSEPE**: Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.campuscameta.ufpa.br/idex.php/educacao-do-campo?showall=1> Acesso em : 18 de outubro de 2021.

BRASIL. Resolução N. 5.294, de 21 de Agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. **CONSEPE**: Brasília, DF, 2020.

Disponível em: <https://proeg.ufpa.br/index.php/noticias/374-ensino-emergencial-remoto> Acesso em: 18 de outubro de 2021.

BRASIL. Resolução N. 5.332, de 22 de Dezembro de 2020. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2021. **CONSEPE**: Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/utimas-noticias2/12415-consep-acolhe-solicitacao-de-estudantes-e-altera-resolucao-do-caledario-academico-2021> Acesso em 18 de outubro de 2021.

CALDART, R. S.; Isabel B. P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª. Edição, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-371.

CALEJON, L. M. C.; BRITO, A. de S. Entre a Pandemia e o Pandemônio: Uma Reflexão no Campo da Educação. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol. XXV, N. 2, jul-dez, 2020, pág. 291-311.

CIPRIANII, F.M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A.C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMONET, J. C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).

MAGALHÃES, S. M.O.; MOURA, S.A.T. Educação do Campo e Formação de Educadores na Perspectiva do Ensino Desenvolvidor: Por uma Educação Crítica e Emancipatória aos Povos do Campo. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, MG|v.4|n.3|p.643-666|set./dez.2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58431>

MARCONE, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo – SP: ATLAS S.A., 2003.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr / 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). Registros

e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

NASCIMENTO, C. G. *Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em Disputas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETO, J. M.F.A. Sobre Ensino, Aprendizagem e a Sociedade da Tecnologia: Por que se refletir em Tempo de Pandemia?. *Revista Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5559765>

OMS. Organização Mundial da Saúde. Folha Informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875 Acesso em: 7 jun. 2020.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional - CE – UFPE*, v.11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PIZETTA, J. A.; SILVEIRA, M. A.C. Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: diálogos e desafios com Florestan Fernandes. *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020*. DOI: 10.47456/krkr.v1i4.31843

PRODANOV, C. C.; FREITAS, C. E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**: – 2. ed. – Novo Hamburgo, RS, 2013.

Projeto Político Pedagógico o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC). Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá. Disponível em: <https://www.campuscameta.ufpa.br/idex.php/educacao-do-campo?showall=1> Acesso em: 18 de outubro de 2021.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10ªed. Ver Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ESCOLA E COMUNIDADE: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE A EMEIF NOVA ALIANÇA E AS REALIDADES DA AGRICULTURA FAMILIAR, NO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA – PA

Paulo. J. V. Almeida
Luís Mauro Santos Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo é produto do Trabalho de Conclusão de Curso do primeiro autor e traz reflexões sobre relações entre a escola “Nova Aliança” – município de Mocajuba (PA) e lógicas produtivas de famílias de estudantes desta comunidade. Buscou-se analisar possíveis conexões entre a escola e comunidade, seja com saberes nas maneiras de produzir; suas identidades e culturas que compõem esta localidade.

Para realizar o estudo, o percurso formativo proposto pela FECAMPO foi de fundamental importância, pois permitiu a construção de uma trajetória de iniciação no mundo acadêmico, mas em contato direto e participativo com as realidades do campo. Modalidades acadêmicas como as Alternâncias Escolares; os conteúdos sobre Educação do Campo e; instrumentos de estudos sistêmicos sobre sistemas familiares de produção, foram essenciais durante o estudo e a conclusão do processo formativo.

Esse tema de pesquisa também se justificou pela inquietação acadêmica, dada as observações dos tempos comunidade realizados nesta localidade, levando a busca de conhecimentos sobre os processos históricos; o papel da escola e a diversidade de sistemas de produção das famílias, bem como os conteúdos escolares mobilizados juntos a juventude da comunidade em questão. E, de imediato, constatou-se, que a história desta comunidade é desconhecida, mesmo por grande parte dos educadores, e dos educandos e suas respectivas famílias.

Entretanto, uma questão a ser considerada é que não há registros, documentos ou estudos sobre esta realidade, tanto em termos sociais, produtivos e educacionais, tornando-se imprescindível compreender se a escola trabalhava as relações entre o sistema de produção das famílias camponesas e o currículo escolar.

Assim, torna-se válido ressaltar que o interesse por este tema foi construído a partir da vivência do primeiro autor, enquanto Agente de Defesa Agropecuário pela ADEPARÁ, bem como, nos tempos comunidades, em que, ao conviver com a comunidade Nova Aliança, permitiu uma pesquisa participativa, através da observação, do diálogo e da reflexão sobre possibilidades de contribuir com esta realidade.

Como ponto de partida, compreende-se que as realidades rurais no município de Mocajuba/PA, são permeadas por uma grande diversidade de sistemas familiares de produção que tem suas próprias lógicas de conceber e manejar tecnicamente suas atividades produtivas. Em muitos dos estabelecimentos rurais, as famílias têm como fontes de conhecimento suas práticas ancestrais através do “aprender fazendo”.

Nesse contexto, porém, com as mudanças recentes, tais práticas passaram a ser abandonadas devido imposições externas, como: demandas dos mercados formais; processos de especialização em atividades produtivas comerciais; dependência do mercado de insumos químicos; entre outras. E, como consequência destas imposições externas, as famílias tendem a reduzir, gradualmente, a sua diversidade produtiva e, conseqüentemente, sua autonomia enquanto camponeses (PLOEG, 2008).

1. Agricultura familiar e suas opções conceituais

Ao longo dos séculos os sistemas agrícolas, seja ele familiar ou não, vem sofrendo adaptações tanta para a permanência de famílias no campo, quanto na maximização da produção física de mercadorias (MAZOYER e ROUDART, 1997). O sistema de agricultura familiar de autoconsumo, no Brasil, no início da colonização foi para um sistema empresarial, no qual visava somente o lucro juntamente com o aumento da produção que com o passar do tempo esse sistema foi bastante questionado (FILHO et al., 2012).

Para Wanderley (2001), a agricultura familiar é uma lógica socioprodutiva em que a família toma as decisões na propriedade e que gerencia todas as atividades no sistema de produção, sendo este mantido principalmente pelo trabalho dos membros da família. Ainda conforme Wanderley (2001), “a família define estratégias que visam, ao mesmo tempo, assegurar sua sobrevivência imediata e garantir a reprodução futura”. O autor considera que existe um esforço em prover

o sustento para família como também para a gerações futuras, por ela ter sua autonomia, principalmente econômica.

Segundo Tedesco (2001), o trabalho na terra com o uso de mão de obra familiar nas unidades de produção corresponde à agricultura familiar, no qual atuam em conjuntos tanto na produção como nos valores e tradições que são passadas de geração a geração em uma relação íntima com a terra na qual moram e proveem seus sustentos. A agricultura familiar também é caracterizada por sua diversidade na produção de alimentos, que são disponibilizados para a família, cujos excedentes são comercializados de diversas maneiras como as das feiras livres, as feiras organizadas por instituições e os mercados. Na agricultura familiar, a maioria dos produtores usam uma alternativa de modelo de sistema de produção para auxiliar a enfrentar velhos problemas sociais e ambientais que causam uma inviabilidade deles em permanecerem em suas propriedades.

Para Mazoyer & Roudart (2010), o sistema de produção é definido pela combinação (a natureza e as proporções) de suas atividades produtivas e de seus meios de produção. Podemos dizer também que os sistemas de produções são um conjunto de operações e atividades produtivas de bens e serviços relacionados entre si, e cada um tem sua própria responsabilidade, sendo que, essa vai delimitar todos os resultados do sistema (MOREIRA, 2000).

Vale ressaltar que um sistema de produção familiar não se limita a objetivos produtivos, mas também almeja melhorias de condições sociais e ambientais tanto para a unidade familiar, quanto para a comunidade do entorno dela. E para os projetos familiares, a grande maioria afirma que a educação dos filhos é um elemento essencial para o sucesso familiar.

1.1 A perspectiva sistêmica na agricultura familiar

Na agricultura familiar, o enfoque sistêmico vem se tornando cada vez mais importante e necessário, devido à complexidade de sistemas manejados e organizados pelos agricultores. É através do desenvolvimento de vários sistemas de produção, que se almejava chegar à expectativa de que os resultados destas experiências fossem mais direcionados e enfatizados aos agricultores familiares. O que demonstra que devem-se analisar não somente os aspectos estruturais, como também os aspectos funcionais do sistema (BOURGEOIS,1983).

A agricultura familiar na perspectiva sistêmica é definida por vários componentes que estão intimamente relacionados e organizados dentro de uma estrutura própria, agindo em conformidade com os objetivos pré-estabelecidos. Entretanto, mais importante do que a própria definição, são os princípios que o conceito de sistemas enfatiza como interação, autonomia e complexidade (CAPRA, 1996).

A contextualização sobre a visão de sistemas emergiu na agricultura como uma forma de solucionar ou minimizar os problemas que o enfoque reducionista e disciplinar não estava resolvendo (FIGUEREDO; MIGUEL, 2007), sendo que a participação dos agricultores ainda continua limitada em termos de divisão de poder e responsabilidades, onde em muitos casos são induzidas e controladas por fatores externos como uma estratégia para se alcançar objetivos predeterminados.

Diante disso, esta abordagem sistêmica tem sido apresentada como um novo paradigma de desenvolvimento (rural) sendo, portanto, possível de se apreender as realidades do ambiente rural em que se possa realizar algumas intervenções (FIGUEREDO; MIGUEL, 2007). O que demonstra o papel primordial do referido enfoque nas formações e atuações profissionais. Porém, verifica-se a extrema necessidade da utilização da abordagem sistêmica, principalmente por se tratar de microbiomas amazônicos, nos quais são constituídos por diferentes ecossistemas que apresentam características próprias e harmônicas que as mantêm em perfeito equilíbrio dinâmico.

Neste contexto, é imprescindível o saber dos agricultores, pois revelam um conhecimento relativo à sua prática agrícola. Práticas essas que denotam a persistência de se firmar uma agricultura ampla e diversificada, aumentando o trabalho das famílias no campo. Chayanov (1974), relata que quando ocorre excesso de trabalho a família deixa de atingir o limite de auto exploração de sua força de trabalho consoante as estratégias no atendimento das necessidades básicas das famílias.

Devido a diversidade de cultivos no sistema de produção, a incidência de pragas e doenças é quase inexistente, pois a diversidade ecológica evita grandes desequilíbrios ecológicos nas cadeias tróficas dos ecossistemas próximos (ODUM, 1988). Essa diversidade também garante a segurança e soberania alimentar das famílias no campo/território, além de fortalecer a autonomia destes sistemas de produção (PLOEG, 2008).

A agricultura familiar amazônica só pode ser entendida considerando multifatores, como a estrutura agrária, o meio biofísico; os limites das propriedades familiares e da comunidade, o entorno da comunidade, que podem determinar sua existência enquanto categoria social. E em termos macro, deve-se sempre destacar que é a agricultura familiar que produz mais de 70 % dos alimentos que a sociedade consome.

1.2 Educação do Campo e sua relação com a agricultura familiar

A utilização do conceito de Educação do Campo se fundamenta no posicionamento de diversos autores contemporâneos.

Os autores Fernandes e Molina (2004), conceituam a Educação do Campo concebendo-o como “espaço de vida e resistência, da luta dos camponeses pelo acesso e permanência na terra, garantindo o respeito e as diferenças com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais”.

Segundo Arroyo (2004), estamos em tempo propícios a mudanças, não há mais aceitação de políticas públicas compensatórias, mas políticas que valorizem e respeitem as identidades e saberes do campo, haja vista que o campo está mudando e encontra-se em movimento.

Já Caldart (2002) argumenta que “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde a sua origem, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. E na perspectiva da educação, uma escola que valorize a identidade do campo ainda é um dos grandes desafios das políticas educacionais do país. E neste sentido, a educação do campo surgiu como uma proposta pedagógica não apenas para o ensino, mas também para a transformação social construída pelos povos do campo brasileiro (CALDART, 2012). Ela é aquela que está alicerçada nos valores e atitudes dos camponeses, que protagonizam essa proposta educativa.

Nesse sentido, a educação do campo é uma opção imprescindível na valorização das realidades rurais, pois entende-se que a escola é fonte de informação e formação, para isso deve desenvolver as habilidades dos educandos e incentivar seu potencial crítico-constructivo mediante suas capacidades no que diz respeito a valorização social, cultural e educacional dos povos do campo.

Para Arroyo (2004) a base da educação do campo está na agricultura camponesa em contraposição a lógica agroindustrial que se materializa no que denominamos atualmente como “agronegócio”.

Diante disso, Molina (2011) afirma que “a Educação do Campo precisa valorizar ainda mais a realidade de quem vive e trabalha na terra”. Segundo a autora, quando se retira o povo do campo, ficam afetadas tanto sua educação como também suas formas de produção, cultura e identidade. No entanto, com a valorização de uma nova experiência humana no campo novas políticas educacionais serão mais valorizadas, tanto pela escola como também pela comunidade.

Porém, devido a imensa complexidade que envolvem os sistemas de produção baseados nas lógicas familiares, ainda são escassos os estudos sobre as inúmeras realidades do campo brasileiro, especialmente quando abordamos as realidades amazônicas e suas particularidades. Nesse sentido, a educação do campo é uma opção imprescindível na valorização das realidades rurais, pois entende-se que a escola é fonte de informação e formação, para isso deve desenvolver as habilidades dos educandos e incentivar seu potencial crítico-construtivo mediante suas capacidades no que diz respeito a valorização social, cultural e educacional dos povos do campo.

Nesse contexto, Caldart (2002), relata que as pessoas que moram no campo têm uma relação com a Terra que vai além de ser dono ou proprietário, eles se veem como os “guardiões da Terra”. É isso mesmo que as famílias sentem, pois os grandes proprietários de terra tentam comprar as terras das famílias por elas não terem condições de produzirem e aliados a falta de apoio de políticas públicas voltadas aos sujeitos do campo fazem com que algumas famílias se desapropriem de suas terras deixando nas mãos dos grandes proprietários e/ou latifundiários.

Desse modo pode-se dizer que as famílias que compõem a agricultura familiar em suas terras, enquanto guardiões dessas terras, produzem não somente para o mercado (no sentido da exploração), mas produzem vida e existência. Vida está permeada de cultura, ou seja, economia e cultura, que os fazem diferentes dos grandes proprietários de terras, que tem uma visão do campo, somente para a grande produção, para suprir a necessidade do mercado.

Diante disso, é fundamental que a escola do campo trabalhe o sistema de produção familiar inter-relacionando o currículo escolar com os saberes, a cultura e as identidades dos alunos do campo. Para tanto, é necessário fazer com que o currículo escolar da Educação do Campo seja realmente implementado como política pública para que sejam efetivadas ações como a criação de uma disciplina, desde o ensino

fundamental até o nível médio, dando suporte teórico e prático para os alunos e suas famílias.

Deste modo, o currículo deve ser contextualizado com a realidade dos alunos, assegurando-o uma reflexão de forma crítica, onde possam ser sujeitos não mais alienados e sim construtores de decisão, sujeitos capazes de se autoconstruir, onde desenvolvam habilidades em seus projetos de vida, relacionando seus conhecimentos obtidos na escola com sua vivência social, cultural, ambiental e mais ainda à produtiva, pois desenvolve juntamente com sua família uma diversidade de cultivos e criações em sua unidade familiar.

Assim, as políticas sociais do Brasil e da Amazônia precisam acompanhar as diversidades socioculturais existentes, em reconhecer que existem diversos sujeitos com especificidades diferenciadas no campo e que possuem diferentes modos de vida como é retratado por Hage (2005): [...] a Amazônia apresenta grande heterogeneidade de povos que se expressam de maneira diversificada e significativa em seu dia a dia, juntamente com suas relações socioculturais e educacionais dos povos do campo. Essa heterogeneidade, deve ser incorporada e ressignificada aos processos de elaboração e incorporação não somente de ações políticas, mas também de propostas educativas valorizadas para cada localidade.

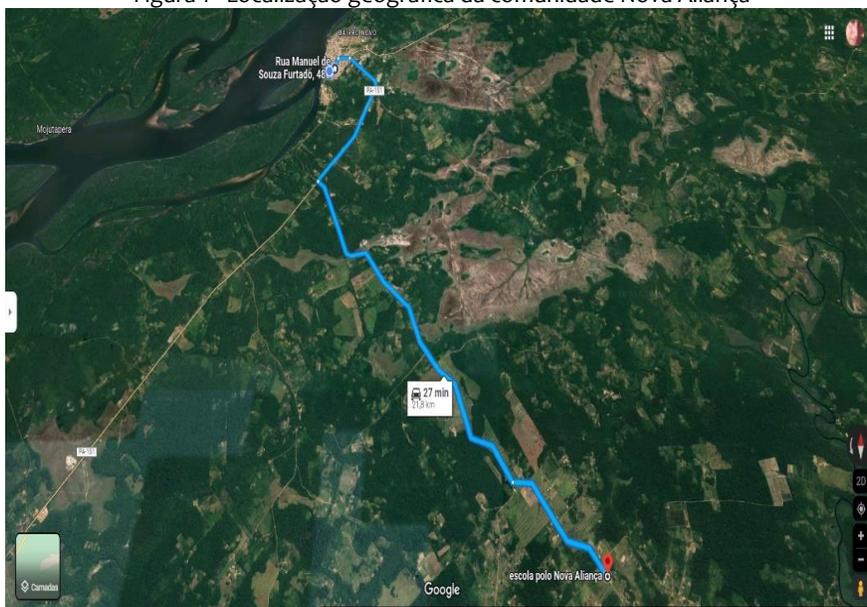
As escolas rurais na Amazônia, atualmente ainda não foram capazes de se libertarem da lógica urbana, ainda não possuem uma organização curricular pedagógica voltada a um processo de formação participativa e democrática, articulada aos demais setores educacionais que promovam significativas mudanças em todos os segmentos educacionais, pois é através da educação que os sujeitos do campo serão capazes de uma verdadeira transformação. A escola vinculada ao ambiente rural é extremamente significativa não só para a tomada de consciência social, mas também, de mudanças libertadoras aos homens e mulheres do campo.

As escolas rurais amazônicas se portam de forma retrógrada concernente a visão com a qual foram estabelecidas, comprometendo a permanência das escolas rurais, juntamente com a qualidade do ensino. A esse respeito, Arroyo (2004) ressalta que “é negado aos povos do campo o direito a educação, onde somente o mínimo do mínimo que lhes são garantidos”. Para o autor esse mínimo direito a educação tem uma única razão, por viverem no campo.

1.3 Caracterizando nossa área de estudo

A comunidade Nova Aliança fica localizada entre os municípios de Mocajuba (PA), Moju (PA) e Baião (PA) - distrito de São José, na localidade correspondente ao território Vale do Tambaí-Açu. O acesso a ela via vicinal Caxinguba adentrando o ramal Brasil, distante a 25km da sede de Mocajuba/PA, possuindo uma área territorial de 750 m². A sede da Comunidade fica nas coordenadas 2° 42' 94.3" S e 49° 25' 500" W, conforme figura 1.

Figura 1 - Localização geográfica da comunidade Nova Aliança



Fonte: modificado do Google Maps (2023).

Ainda na figura 1, a escola Nova Aliança está localizada no Município de Moju (PA) e a comunidade Nova Aliança, situa-se entre os limites dos municípios de Baião (PA) e Moju. Administrativamente, tanto a escola quanto a comunidade Nova Aliança são consideradas pertencentes ao município de Mocajuba. Do ponto de localização da escola em linha reta pela estrada até o limite de Moju com Baião são mais de 700 metros. Portanto, por mais que tenha erro na localização, a Escola Nova Aliança de fato se encontra no território de Moju.

1.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo estudo de caso, uma pesquisa descritiva com a finalidade de caracterizar não só a comunidade e a escola, mas também compreender como se constitui os sistemas de produção das famílias de educandos, com enfoque no conhecimento tradicional no uso e manejo da terra.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro com perguntas semiabertas, direcionada aos sujeitos da pesquisa que foram: as famílias residentes na comunidade (pais e mães de alunos). Além disto, preferiu-se estudar famílias antigas na comunidade, por conhecerem em parte a origem da comunidade e escola, onde realizam diversas práticas agrícolas como: preparo de área para implantação da lavoura, manejo etc. Também fazem criações de animais, garantindo o consumo e qualidade de vida no campo.

A direção da escola reside na comunidade a bastante tempo e provê seu sustento do salário de diretor concursado pela prefeitura de Mocajuba, é filho de um dos fundadores da comunidade, conhece a realidade da escola e comunidade, e pretende continuar na escola como professor ou gestor.

Os educadores não moram na comunidade, não conhecem a comunidade e os sujeitos que ali habitam e desconhecem o modo de vida dos alunos da escola e o sistema de produção de suas famílias. A maioria destes profissionais são contratados em regime temporários.

Na elaboração do roteiro procuramos investigar a história da comunidade, a caracterização de elementos sobre a Escola EMEIF “Nova Aliança”, a caracterização das famílias dos educandos, os limites e potencialidades das famílias, seus projetos futuros e seus sistemas de produção. Gil (1991) afirma que “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõe as ciências sociais”.

Em seguida, foram realizadas visitas à escola, em que se levantou algumas questões necessárias, tais como: A) de que forma a escola valoriza a realidade das famílias e da comunidade? B) o curricular está de acordo com a identidade dos alunos? C) qual a origem dos educadores da EMEIF Nova Aliança? D) Os professores trabalham as dificuldades vividas pelos alunos da comunidade? estas e outras questões compuseram um roteiro semiaberto.

Posteriormente, entrevistou-se as famílias dos alunos em suas propriedades, onde houve uma caminhada pelo terreno com intuito de se fazer o reconhecimento da área, para assim coletar informações da propriedade, observando os diferentes sistemas implantados. Também, observou-se o uso do solo, a mão de obra, as práticas agrícolas, os plantios realizados, a renda familiar, em seguida retirou-se as coordenadas geográficas com GPS e por fim, elaboramos as tabelas e gráficos.

Após a coleta de dados, as informações foram digitalizadas, depois transcritas todas as respostas com a identificação de cada participante. Os dados coletados de forma quantitativo, foram organizados em planilhas do Excel 2010 e discutidos com os referenciais teóricos que dão embasamento sobre as possíveis relações entre a escola e o sistema de produção familiar. A investigação ocorreu em agosto de 2019 até janeiro de 2020.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A comunidade Nova Aliança: um breve histórico

As evidências, com base nos relatos dos/das moradores/as mais velhos, apontam que a construção histórica da Comunidade Nova Aliança se deu sob influência da chegada de famílias de imigrantes japoneses na região Vale do Tambaí-Açu, em meados dos anos de 1970, onde introduziram a especiaria da pimenteira do reino (*Piper nigrum* L), utilizando como mão de obra as famílias locais e de outros municípios vizinhos como: Cametá, Baião, Igarapé Miri, Moju, dentre outros, para a realização dos plantios e outras atividades de manejo e cultivo.

Com a saída dos imigrantes desta região, após as crises relacionadas ao mercado da pimenta-do-reino, os/as trabalhadores/as que de forma exclusiva trabalhavam para estes empresários da pimenta-do-reino, receberam como forma de pagamento de indenização por tempos de trabalho, as terras em que havia plantações. Assim iniciou-se com estes trabalhadores, o processo de ocupação da Comunidade.

Um dos primeiros moradores da comunidade relatou que esta era apenas uma área com cultivo de pimenta do reino, que após sofrer um declínio na produção devido à grande incidência da fusariose, doença está causada pelo fungo (*Fusarium solani* e *Fusarium oxysporum*) que de

forma muito veloz quase que disseminou todos os cultivos existentes no município por volta dos anos 1980. Diante disso, os japoneses abandonaram suas atividades agrícolas, culminando com a doação do terreno aos seus trabalhadores que aproveitaram e fixaram residência na localidade.

Figura 2 - Vista frontal da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisa (2020)

A data da fundação da C. C Nova Aliança foi no dia 05 de janeiro de 1991, cuja fundação se deu em razão do sonho de um dos primeiros moradores da comunidade. As famílias que residem na comunidade são compostas de uma alta diversidade cultural. No ano de 1992, o então prefeito Wilde Leite Colares, foi quem autorizou a abertura da vicinal até a comunidade. Reitera-se que isso foi fruto constante dos movimentos sociais, coordenados pela igreja católica, chamada de “o grito da terra Brasil”, que foi a primeira reivindicação pela reforma agrária, pela melhoria na educação e valorização em respeito da Terra.

Com o passar dos anos, chegaram novas famílias a localidade devido a facilidade de acesso possibilitar a chegada de novas pessoas advindas de outras regiões. Com a abertura da estrada, o acesso a comunidade alavancou, facilitando assim o escoamento de diversos produtos agrícolas tais como: pimenta-do-reino, farinha de mandioca (*Manihot esculenta* Crantz.), feijão (*Phaseolus vulgaris* L.), arroz (*Oryza sativa* L.), açaí (*Euterpia oleracea* Mart.), aves e a coleta de frutos

silvestres. A produção é consumida na comunidade e somente o excedente que é comercializada em Mocajuba.

A história da fundação da comunidade ainda é pouco conhecida pela maioria de seus membros, distanciando as novas gerações destes elementos históricos, por não existir registro escrito que relate os fatos concernentes à sua fundação. Tais conhecimentos e informações vem sendo passado, oralmente, dentre gerações pelas famílias.

Mesmo com a alta infestação da fusariose nos pimentais, as famílias adaptaram seus sistemas de produção em novas estratégias bem diversificadas, implantando cultivares de pimenta mais tolerantes à fusariose e, principalmente, consorciando com espécies frutíferas possibilitando maior diversidade de consumo e venda. E tais estratégias de diversificação reduziram a incidência da fusariose, onde conseguiram aumentar sua produção agregando maior renda as unidades produtivas, mantendo viável o cultivo da pimenta na comunidade.

2.2 A implantação da EMEIF Polo Nova Aliança

A fundação da primeira escola se deu através de várias lutas dos Movimentos Sociais, do Sindicato dos trabalhadores, das pastorais da Igreja Católica e da Associação dos Moradores de Nova Aliança (AMONA), durante mais ou menos seis meses no ano de 1994, onde conseguiram ter uma resposta do gestor municipal sobre a implantação da escola pois, até o momento não havia área para sua construção. Assim, um dos primeiros moradores da comunidade doou um hectare do seu terreno para a construção da escola que se chamou Maria Laura Gomes dos Reis conforme representada na figura 3.

Figura 3 - Vista frontal da primeira escola da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019)

A escola municipal Maria Laura Gomes dos Reis, localizada às margens do ramal Brasil, passou a funcionar no sistema multi-série. Por não suportar a grande demanda de alunos, precisou ser construída uma nova escola para atender todos os alunos da localidade. Hoje, com a construção da nova escola polo da comunidade a antiga escola multisseriada, transformou-se na sede da Associação dos Moradores de Nova Aliança.

Após a realização de várias reuniões na comunidade, sindicatos e poder público chegaram a um projeto para a construção da escola Polo Nova Aliança. Assim, o gestor municipal tratou de negociar suas contas com a união e teve como resultado a contemplação do projeto para implantação da EMEIF Nova aliança, realizada pelo prefeito Rosiel Costa. A imagem 4 mostra o novo prédio escolar da comunidade que está em plena atividade educacional com turmas das séries finais do ensino fundamental e EJA.

A escola está apta a receber alunos do SOME no período noturno. Assim os alunos conluíntes do ensino fundamental maior poderão contar com essa modalidade de ensino na comunidade e não terão que se deslocar até a cidade de Mocajuba para poder cursar o ensino médio

na Escola Estadual Prof. Isaura Baia. O ensino médio na comunidade agregará valores aos sujeitos do campo para que estes possam permanecer em sua localidade.

Figura 4 - Vista frontal da EMEIF. Polo Nova Aliança



Fonte: Arquivo da pesquisa (2020)

A escola polo foi inaugurada dia 23 de março de 2013, data da criação do decreto municipal, mas só em 14 de fevereiro de 2014, teve o início das aulas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova Aliança, conhecida como Escola Polo Nova Aliança. Assim, relata Caldart (2002, p. 27) “...A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”.

O objetivo da implantação da nova escola polo era desenvolver uma educação de qualidade aos sujeitos do campo valorizando suas culturas e identidades, pois é a educação do campo que tem que vir até eles, para que possam conciliar tempo escola, com tempo trabalho, atendendo os anseios e as especificidades dos sujeitos que moram e trabalham no campo. Assim relata (ARROYO, 2006, p.107) “...a escola do campo tem como desafio justamente trabalhar com configurações de infância, adolescência e juventude não legitimadas e ameaçadas”.

Toda essa problemática que a escola passou, tem construído possibilidades para se consolidar como escola do campo, conforme retratada por Arroyo (2006), que diz: “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são ameaçadas também

a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada”. Essa realidade é exatamente o que ocorreu na comunidade nova aliança que passou por várias transformações ao longo do tempo.

2.3 Situação funcional da escola, no ano de 2020

A escola encontrava-se desprovida Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, segundo relatos da direção, o PPP encontra-se em processo de construção. Ela Possui Conselho Escolar, porém não há registro que tenha tomado algum posicionamento sobre a situação da falta de PPP. A nova escola em seus seis anos de funcionamento e nunca recebeu recursos do Projeto Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e nem recursos próprios da Educação do Campo, pelo motivo da falta de autorização do Conselho Municipal de Educação de Mocajuba e pela ausência de documentos acima citados que legitimam a sua legalidade.

A escola recebe suporte pedagógico da Secretária Municipal de Educação (SEMED), que designa uma coordenação pedagógica para a Educação do Campo a fim de acompanhá-los em suas atividades norteadoras da ação coletiva do estabelecimento. Secretaria exclusiva da Educação do Campo não existe e atendimento especializado muito menos ainda, devido à falta de formação específica da coordenação para que atenda as especificidades dos sujeitos do campo e até por desconhecerem totalmente a realidade do povo camponês.

Vale dizer que, essa Instituição de ensino compõe-se de diversidade de povos com identidade quilombola, indígena, camponês, agricultor etc., oriundos das escolas fechadas nas comunidades vizinhas, as quais foram: Vila Pires, Vila Pinto, Nova Vida, Guariba, Caxinguba, Tambaí-Açú, Igarapé Açú, Ramal Pantoja, Nova Aliança. Com o fechamento dessas escolas do território, a EMEIF polo Nova Aliança passou a receber alunos oriundos destas localidades, abarcando um pertencimento social de várias identidades e etnias.

Constatou-se, na época, que o Currículo Escolar era totalmente urbano caracterizado por atividades que atendiam as necessidades dos alunos da cidade assim como os professores que atuavam nessa escola aos quais são todos da cidade. O Currículo era único e não atendia as necessidades educacionais dos educandos, assim como os conteúdos programáticos que eram adaptadas as escolas camponêsas, por não ter uma secretária da Educação do campo que fixe e desenvolva um

trabalho digno e embasado nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, para que fossem implementadas de fato e de direito.

Esta escola promove uma vez ao ano a Feira de Ciências, com objetivo de apresentar os trabalhos produzidos pelos alunos. Há também a realização da Feira Solidária, para apresentar a produção agrícola, artesanal, cultural e a culinária tradicional da comunidade. Essas atividades são consideradas pelos agentes educacionais da localidade, como um evento grandioso e conta com a participação não só dos alunos como de toda a comunidade.

2.4 Aspectos sociais, ambientais, educacionais e econômicos da comunidade Nova Aliança

De acordo com as famílias locais, a comunidade Nova Aliança de modo geral, pode ser caracterizada pelos laços familiares de parentesco, por sentimentos e culturas partilhadas e até mesmo de religiosidades dos povos tradicionais. As possíveis relações mais intensas entre os moradores são a solidariedade, o afeto e a amizade. Esta comunidade possui em seu núcleo central, uma igreja católica, um centro comunitário, uma associação de moradores e a EMEIF Nova Aliança. A comunidade é rodeada por várias residências ao longo da vicinal Brasil. Esses espaços comunitários são fundamentais para a sociabilização entre os moradores, proporcionando momentos de lazer a todos os seus membros.

Nova Aliança é uma comunidade que ainda não dispõe de saneamento básico, há precariedade dos serviços públicos de saúde, falta de emprego, e ainda por cima vem apresentando atualmente problemas ambientais relacionados ao desmatamento em seu território para implantação da pecuária extensiva bovino de corte. Outra problemática da comunidade é devido a poeira nos períodos de verão (abril a novembro), da ausência de áreas de lazer, a falta de transporte público, da organização social, da falta de acesso ao programa de proteção social (bolsa família).

Outro problema social preocupante é a falta de ensino formal da modalidade ensino médio que ainda não chegou na comunidade. Todas essas fragilidades fazem os alunos saírem do campo para estudarem na cidade enfrentando estrada em péssimo estado de conservação, ônibus sucateados sem condições de segurança. Vale lembrar que, o ônibus particular circula o ano todo vindo da Vila Elin, para na comunidade e

logo depois segue em direção a cidade e só falta quando acontece alguns imprevistos, como problemas mecânicos ou fortes chuvas que deixam a estrada sem condições de tráfego.

A demanda por produção na comunidade é um ponto que precisa ser debatido mais intensamente pela escola, pois o sistema de produção familiar está diretamente inserido em uma estratégia da família em garantir não só o consumo familiar, mas a venda do excedente de seus produtos, contribuindo para a permanência das famílias no campo.

Relativo as características ambientais, é importante ressaltar que a comunidade fez com seus moradores acordos que garantem a preservação ambiental da fauna e da flora. Acordos estes problematizados e debatidos nas reuniões de pais e mestres e no processo de construção do PPP escolar, garantido assim o bem-estar dos moradores da comunidade. Além das reuniões comunitárias, a escola, promove eventos para debate sobre as questões ambientais.

Um exemplo interessante de acordo ambiental está no controle das queimadas na comunidade, feito pelas famílias. Quanto à caça de animais silvestres, ela é controlada pelas famílias que realizam, esporadicamente, essa prática quando é preciso complementar a dieta familiar. Da mesma forma, a retirada das árvores da floresta é controlada, mas é abundante em espécies medicinais e madeiras de lei. A comunidade ainda conta com poucas áreas de preservação, devido a chegada dos grandes latifundiários.

Nos dias atuais (2020), o fator ambiental mais agravante da comunidade é a perda do volume de água do Igarapé Tambaí-Açu, que antes era navegável e hoje não é mais, devido a vários fatores como as questões climáticas a nível global, mas também pelo assoreamento do rios devido as práticas agrícolas e sanitárias de algumas famílias da comunidade, devido a mudança de manejos produtivos (aumento de grandes áreas de monocultivos) e o uso intensivo de bomba d'água e sistemas mecânicos de irrigação e uso de agrotóxicos, para manter os pimentais e criação das espécies de animais de grande a pequeno porte (bovinos, caprinos e aves).

Esse fato, tem sido observado como a possível causa do baixo nível de água do rio Tambaí-açu que vem sofrendo drasticamente ao longo do tempo com a escassez de várias espécies de pescado. Esses impactos na comunidade, agravaram-se ainda mais com a chegada de fazendeiros na região, concentrando e implantando pecuária extensiva de corte, com o plantio de grandes áreas com monocultivo de pastagens. E todas

essas mudanças contribuíram para a poluição da água do Igarapé Tambaí-Açú, fazendo com que alguns moradores da comunidade deixassem suas terras indo para outras regiões.

Referente aos aspectos educacionais, pôde-se constatar que ainda há pouca interação da escola com as famílias da comunidade em vários aspectos como por exemplo nos importantes momentos de debate e construção do PPP, nas reuniões de pais e mestres, na elaboração de ações conjuntas entre escola/igreja/comunidade e até mesmo a ideia de formar comissões que possam falar com o poder público a fim de reivindicar direitos previstos em lei e, em último caso a ocupar prédios ou realizar barricadas na PA 151 com intenção de forçar uma conciliação e/ou efetivação de políticas públicas mais efetivas aos povos do campo.

Diante da gestão acompanhada (2016 – 2020), a escola foi colocada à disposição da comunidade para realizar eventos em diversos níveis, indo desde a questão cultural até a religiosa. Assim, a escola passa a valorizar a realidade das famílias do campo, tais como a crença, etnias, identidades, culturas e demais vivência dos sujeitos da comunidade, uma vez que, a escola estando vinculada a comunidade está ainda que de forma lenta procura de seus alunos quais são suas dificuldades, pois todos usam a escola como “fonte de saber”.

Diante da realidade da comunidade e necessidade de aproximar a escola da realidade local, os professores passaram a fazer algumas orientações, mesmo que superficial do currículo escolar (urbanocêntrico), com as atividades produtivas da comunidade. A época em que mais se acentuou as instruções pedagógicas é quando começa a colheita da pimenta do reino, no verão amazônico. As inter-relações problematizadas pelos professores, mesmo pouco significativas, eram sobre o sistema de produção familiar com o currículo escolar. Entretanto, foi durante a realização da feira solidária que os professores pediram aos alunos que trouxessem produtos colhidos em suas propriedades para a escola em forma de trabalhos educativos.

Diante disso, a direção da escola, manteve diálogo com os professores para aproximar o currículo escolar com a realidade das famílias da comunidade nos diversos trabalhos escolares objetivando valorizar as identidades dos alunos. Percebe-se que os educandos passam a ser ouvidos pelos professores, aos quais tentam ajudá-los na medida do possível e de acordo com sua competência e conhecimento.

Em 2019, constatou-se que, o quadro de funcionários da escola está completo. Há 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 01 auxiliar de

secretaria, 03 vigias, 02 porteiros, 09 auxiliares de serviços gerais e 18 professores (2 efetivos e 16 Temporários). Há somente dois professores do quadro funcional da escola que são do campo, os demais são todos da cidade. Neste ano foram detectadas duas evasões escolares no ensino fundamental e uma nas turmas da EJA, diferente de 2018, onde a evasão escolar na EJA foi de 07 alunos durante o ano todo.

Um fato importante durante a realização da pesquisa foi o relato do pai de um aluno que comentou que em épocas anteriores o estudo no campo era difícil e teve que parar de estudar na 5ª série primária, pois não existia transporte escolar para levar os alunos do campo para a cidade, assim teve que trabalhar para prover o sustento da família. Hoje em (2020), os alunos possuem transporte escolar mesmo não sendo de qualidade.

Os/as estudantes do território têm acesso a escola pelas vicinais que contornam a comunidade, sendo que estes alunos percorrem distancias variadas que vai de um até dez quilômetros, sejam de bicicleta, moto ou ônibus sem quaisquer equipamentos de segurança como cinto de segurança, extintor de incêndio. Isso tudo, coloca em risco a vida desses alunos nessas vicinais intrafegáveis por conta da chuva no inverno (dezembro a abril) que causam buracos na estrada, quebrando os ônibus. Durante as entrevistas com as famílias em seus estabelecimentos rurais, percebeu-se alguns problemas como: o descaso do poder público com os ramais da comunidade, a falta de apoio no transporte de seus produtos até a cidade.

Quanto aos aspectos econômicos das famílias dessa comunidade está atrelada a base da agricultura familiar, onde são cultivadas e processadas a farinha de mandioca, o açaí, algumas espécies frutíferas e a pimenta do reino. Por outro lado, há também o Programa Bolsa família do Governo Federal que proporciona uma melhoria na renda familiar dos povos da comunidade. A comunidade carece de uma fábrica de farinha para o beneficiamento do produto, e para isso precisa de apoio do gestor municipal e de políticas públicas eficientes voltadas ao melhoramento do sistema produtivo da comunidade.

No período “invernoso” (meados de dezembro a meados de maio) as estradas ficam intrafegáveis, lisas, escorregadias e cheias de buracos, impedindo o escoamento da produção, o que leva o produtor nesse período a comercializar seus produtos com os atravessadores que compram a produção por um preço baixo, comprometendo a rentabilidade familiar, diferente de quando vendem no mercado

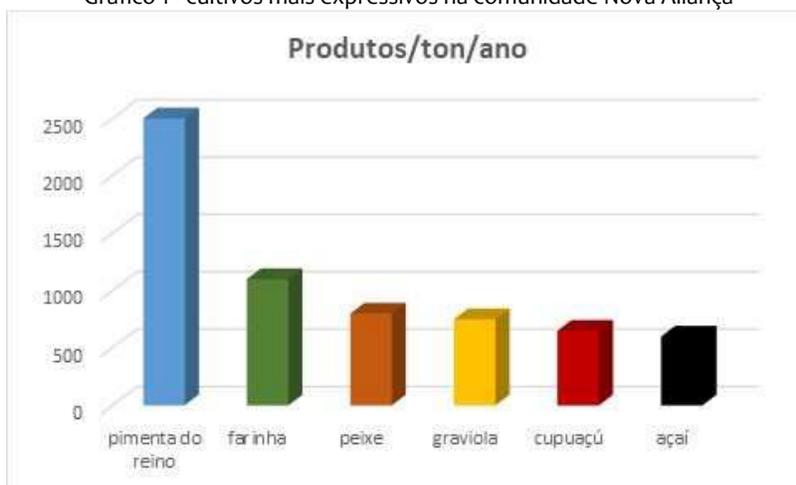
municipal de Mocajuba, onde conseguem um preço mais justo. Na comunidade há 36 famílias que vivem aos arredores da sede da comunidade e nos ramais que compõem o território.

Os produtos agrícolas advindos dos sistemas de produção das famílias da comunidade têm boa aceitabilidade no mercado local, porque utilizam técnicas tradicionais e naturais em seus estabelecimentos rurais. Com a pressão do mercado, as famílias introduzem mudanças técnicas (cultivares melhoradas; monocultivos; uso de insumos químicos etc.) e os cultivos passam a apresentar problemas de redução da produção por competição com insetos-praga e doenças, obrigando o abandono das antigas práticas ditas mais ecológicas, por uso de agrotóxicos e outros insumos químicos comerciais.

Foi averiguado que nos sistemas de produção da comunidade existem áreas plantadas em sistemas de consórcio do cultivo da pimenteira do reino com açaí; banana com pimenta do reino (Sistemas Agroflorestais ou SAFs). Porém, algumas famílias já participaram de treinamentos técnicos sobre cultivo e criação, fragilizando ainda mais as práticas tradicionais da agricultura tradicional local.

Os estabelecimentos rurais pesquisados ainda mantêm uma grande diversidade de cultivos. Verificou-se que a renda familiar das famílias é bem maior que os gastos, contribuindo assim na melhoria de vida e na permanência das famílias no campo. Os cultivos nas propriedades contribuem para que as famílias dos alunos tenham perspectiva de vida futura em relação ao aumento de produtos em seus sistemas produtivos. Essas afirmações estão representadas no gráfico 1, onde nos mostra as diversidades de produtos que são cultivados pelos moradores da comunidade.

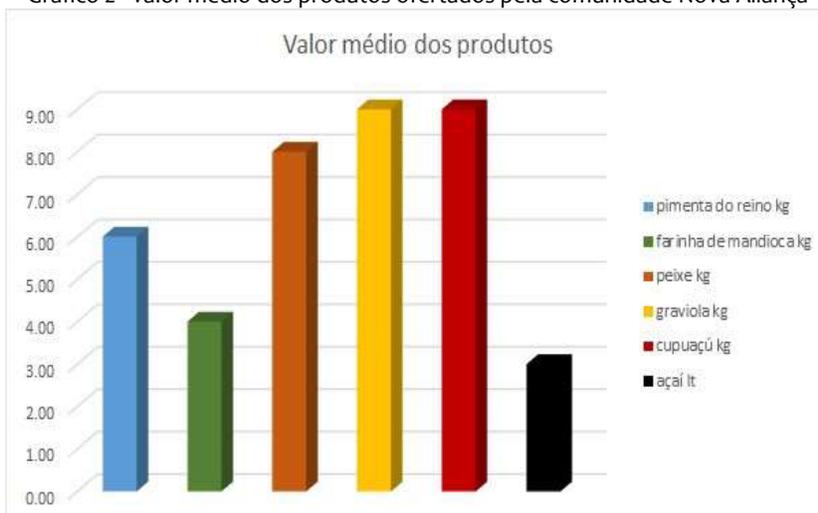
Gráfico 1 - cultivos mais expressivos na comunidade Nova Aliança



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Já o gráfico 2 mostra o valor médio dos produtos ofertados pelas famílias da comunidade, produtos estes advindos de seus respectivos sistemas produtivos.

Gráfico 2 - valor médio dos produtos ofertados pela comunidade Nova Aliança



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Muitos desses produtos são fornecidos pela comunidade para os municípios de Mocajuba e Baião. Isso reflete que a comunidade vem priorizando a diversificação de produtos em suas unidades de produção.

2.5 Relação dos educandos e suas realidades junto ao sistema de produção

Compreender as relações dos educandos com os sistemas familiares de produção, só tem sentido, por envolver a escola, a comunidade e pais dos educandos, pois eles é que materializam seus projetos de vida em seus estabelecimentos agrícolas, e definem suas estratégias produtivas. Assim, observou-se que existem sistemas de produção que envolvem toda a família nas atividades produtivas e que a produção é para seu próprio consumo e segurança alimentar.

Para tanto, as famílias se fortalecem quando investem na educação de seus filhos apoiando a escola, buscando afirmar suas identidades, culturas e saberes. Assim com o apoio da escola nos trabalhos realizados pelos alunos sobre seus sistemas produtivos, possibilitará e permitirá aos mesmos a não desistirem da escola avançando em sua formação para que possa valorizar suas identidades, enquanto agricultoras e agricultores.

Em alguns casos, os educandos deixam de frequentar a escola por terem que ajudar a famílias, nas atividades de colheita. Nesse sentido, percebe-se a importância da escola em apoiar e compreender que esses educandos assumem papéis singulares na gestão familiar do trabalho.

Uma estratégia importante seria ter um calendário escolar e um currículo diferenciado, ou seja, adaptado a realidade da comunidade como a alternância pedagógica com tempo trabalho/tempo escola, pois a dinâmica da vida no campo é bem distinta da rotina de uma escola urbana.

Os representantes das famílias (pai, mãe ou outros responsáveis) fazem, em parte, o acompanhamento das atividades escolares dos educandos, variando conforme a sazonalidade dos cultivos. Como exemplo, podemos citar que a colheita de açaí e pimenta-do-reino ocorrem no verão, enquanto as atividades de plantio e colheitas da mandioca, ocorrem o ano todo. E estas demandas do Sistema de produção acabam impondo limites na participação e acompanhamento das famílias, em reuniões e eventos previstos no calendário escolar.

2.6 Relações entre a escola e a realidade familiar do educando na comunidade

Ao longo do percurso acadêmico no curso de Licenciatura em Educação do Campo, o primeiro acompanhou, sistematicamente, poucos avanços da escola foram percebidos, como uma maior aproximação com as realidades da comunidade, através de atividades em sala de aula e eventos escolares.

As ações da escola ainda se limitavam ao espaço da sala de aula e ao cotidiano administrativo, sem uma maior interação com a comunidade, ou seja, alunos e comunidade.

Por outro lado, percebeu-se também que a escola já se movia no sentido da construção de mecanismos de participação, especialmente na elaboração e efetivação do PPP escolar, no regimento interno, e até mesmo no estatuto e na eleição democrática do conselho escolar. Este último no gerenciamento do dinheiro direto na escola (PDDE).

Para a efetivação das práticas acima relatadas, a escola teve que se mostrar uma unidade de ensino aberta às comunidades nucleadas, buscando sistematicamente construir um processo de educação que considere as diferenças relacionadas aos povos tradicionais envolvidos, bem como as especificidades de seus alunos e, assim, realizar uma educação que se valorizasse as identidades locais.

As respostas dos alunos, dos representantes da comunidade e servidores da escola, apontam para um avanço nas relações comunidade/alunos/escola, onde muitas se sentem responsáveis pelas ações da escola graças às oportunidades ofertadas pela escola com a participação das comunidades.

Desta forma, as comunidades passaram a reconhecer a unidade escolar como sua e daí a importância de se envolver cada vez mais nas ações de cunho coletivo e vice-versa, uma vez que, a escola também participa dos eventos culturais e religiosos, partindo do princípio de que a escola é de todos e para todos, estruturando assim um ensino de fato significativo. Nesse contexto, a escola do campo é pautada e direcionada de acordo com o interesse da própria comunidade, haja vista que a escola é de todos, tendo a comunidade o papel de zelar por sua manutenção (SILVA, 2003, p.149).

Falar de comunidade/escola é falar de relações familiares no cotidiano escolar e, essa parceria é de suma importância no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação

de crianças, adolescentes e até mesmo de jovens e adultos é algo muito sério e importante para apenas ficar na mão da escola e/ou das famílias, porém, os dois são o alicerce do indivíduo em constante formação. Segundo Arbache (2001), para a educação de jovens e adultos, deve-se levar em consideração as especificidades dos sujeitos e a diversidade cultural que neles se baseia, tornando-se, portanto, um novo caminho de mudança neste campo educacional (p. 22).

A educação compartilhada vai construir e moldar o caráter do verdadeiro cidadão rural que tanto se busca ter hoje em nossa sociedade, pois sabemos que essas duas instituições (família e escola) são extremamente importantes e necessárias para que o indivíduo desde criança seja conduzido corretamente e se torne um adulto responsável com melhorias em sua qualidade de vida.

Segundo relatos das famílias pesquisadas, a educação ofertada aos sujeitos do campo neste contexto, vem ferindo completamente as identidades dos alunos e de suas famílias por estar atrelada a reprodução das diretrizes curriculares da cidade, deixando de fora as Diretrizes Curriculares do Campo. As famílias da comunidade ficaram triste em ver que o objetivo para o qual a escola foi construída, “dá uma educação do campo de qualidade para todos”, não ser efetivamente vivenciada.

Nesse sentido, nota-se a grande importância que tem a Educação do Campo, pois ela valoriza e reconhece os saberes dos povos das águas e das florestas, possibilitando oportunidades aos educandos de desenvolverem suas potencialidades e habilidades, preservando suas identidades, cultura, costumes, gerando uma agricultura familiar sustentável para o bem-estar de todos que vivem e moram na comunidade e que participam ativamente do processo ensino aprendizagem dessa instituição escolar. Segundo Caldart, (2002) a Escola do campo, nesse contexto, torna-se mais do que uma escola, pois possui identidade própria vinculada aos processos educativos muito mais amplos. Sendo assim, fica claro que as relações entre a escola e a realidade da comunidade ainda caminham lentamente, pois a escola só caminha e se estabelece se houver crescimento da comunidade, haja vista que a escola pertence a comunidade e agrega valores educacionais, sociais, econômicos e ambientais. Para Caldart, construir uma educação do campo significa formar educadores do campo para atuar em diversas instituições de ensino (CALDART, 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, percebe-se os grandes desafios que a escola enfrenta como: a falta de apoio do gestor municipal nas questões educacionais; falta de materiais de limpeza; fazer com que a comunidade entenda que a escola precisa ser abraçada por todos, pois sem a comunidade presente a escola não existe. Quanto aos pontos positivos foi em função da escola ter uma forte união entre servidores e alunos; e do respeito entre as partes, a dedicação de toda a comunidade escolar em realizar trabalhos diferenciados na escola.

Segundo os pais dos alunos quase que todas as vezes, seus filhos comentam sobre as aulas dos professores e das atividades escolares. Relataram ainda que seus filhos querem terminar os estudos na comunidade, mas devido à falta do ensino médio na escola falam em ir para a cidade terminar os estudos e isso é ruim para eles, em todos os sentidos, pois o campo é diferente da cidade, pois para irem à escola na comunidade sempre falta o transporte escolar, quanto mais até a cidade causando prejuízos na educação dos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma reflexão sobre as dificuldades em que a escola Nova Aliança se relaciona com as famílias dos educandos e sua distância em relação aos sistemas familiares de produção, na comunidade Nova Aliança. Para tanto, exigiu uma pesquisa *in locu*, mesmo que preliminar, sobre a escola e algumas famílias com filhos que frequentam a escola local.

De maneira geral, as relações entre a escola e a realidade das famílias da comunidade ainda é um grande desafio a ser enfrentado, tanto para os educadores, quanto as famílias envolvidas. Este tema ainda parece ser pouco dialogado devido ao fato de pouco conhecimento dos educadores sobre as várias identidades envolvidas, assim também como distintas estratégias de vida na comunidade. Como exemplo, observou-se que a própria comunidade conhece pouco de sua história, de sua composição em termos de trajetórias familiares, de suas formas viver, produzir e das demais relações com a sociedade e natureza.

Foi possível ainda perceber algumas relações da realidade entre a escola e as famílias, como:

a) A escola, mesmo diante das dificuldades, como falta de formação permanente por parte da SEMED, bem como, de sua efetiva coordenação enquanto diretoria de ensino, coordenação da educação

do campo, vem buscando envolver a comunidade nas atividades da escola, tais como: os eventos em formato de feiras, festas culturais, cultos ecumênicos, refeições de grau ABC e 9º ano.

b) Os espaços abertos para a comunidade, a exemplo das reuniões com os pais, mães e responsáveis pelos estudantes, têm se tornado espaços formativos, pois há um diálogo (ainda que pouco) entre escola e as famílias.

c) No que diz respeito as atividades curriculares estarem/ou não relacionadas a realidade das famílias, pouco há de concreto, mas algumas iniciativas, embora individuais, de alguns professores, tem mostrado que é possível. Entretanto falta maior organização, participação social nos movimentos sociais de luta pela educação do campo, pois a maioria dos funcionários desta escola, são contratados, ou seja, trabalham em regime temporário, o que causa a rotatividade principalmente dos professores, que a maioria também não são do campo.

d) Realização de trabalhos educativos (ainda que pouco) concernente a questão da colheita e comercialização (compra e venda).

e) Diálogos superficiais dos professores para com os alunos relacionando o currículo escolar com a realidade nos diversos trabalhos que executam (cultivos e criações) em seus estabelecimentos rurais.

Compreende-se desta maneira que, há relativa “invisibilidade” das realidades dos educandos na escola, pois o que se tem vivenciado em termos gerais é uma escola, com elementos urbanocêntricos. E tais relações ainda são pouco contextualizadas no currículo escolar.

Dada à importância da temática em estudo, enfatiza-se aqui a necessidade de uma contextualização dos sistemas de produção em consonância com o currículo escolar de forma a agilizar os procedimentos pedagógicos, críticos e metodológicos voltados aos sujeitos da comunidade em todas as práticas escolares. Dessa forma, os alunos poderão construir um percurso formativo de caráter mais humanizado, valorizando sua identidade e compreendendo seu papel no mundo e no trato com a sociedade e a natureza.

Vale a pena frisar que as informações coletadas, embora preliminares, também permitiram a produção de uma cartilha informativa, contendo a história da comunidade e da escola, os sistemas produtivos dos produtores rurais, com o objetivo de que essa cartilha possa ser trabalhada na escola, como aposte ao conteúdo curricular, bem como, por todos os moradores da localidade.

Finalmente, pode-se afirmar que um aprimoramento na formação de gestores, educadores e as famílias envolvidas com a escola Nova Aliança, permitirá um processo coletivo de utilização de recursos didáticos um protagonismo maior da Educação do Campo na comunidade.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, A. P. B. A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, M.G. **A escola do campo e a pesquisa do campo; metas.** In: **MOLINA, Monica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.103-116. CALDART, Roseli S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 2002.

ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). Por Uma Educação do Campo: Vozes, 2004.

CALDART, R.S. Dicionário de educação no campo. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CAPRA, F. A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, 1996. Editora Cultrix, São Paulo, Brasil.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, p. 53-90, 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Métodos e técnicas de pesquisa social, v. 5, p. 64-73, 1991.

GOOGLE EARTH. Disponível:<<https://www.google.com/earth/> Acesso em 10 de jan. de 2020.

HAGE, S. M. et al. (Org..). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.

MAZOYER, M. e ROUDART, L. **Histoire dès agricultures du monde: du néolithique à la crise contemporaine**. Editions du SEUIL, Paris, 1997, 533 p.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva. **Dos Mutirões aos Pimentais: a (re)construção das Identidades na contradição Trabalho-Capital, em comunidade quilombola no nordeste paraense**. Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA/Cametá, PA, 2019.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo) Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Educação no campo e o retrato do ensino rural no Brasil. Entrevista à F. Machado do Grupo Promoção da Educação, em 6 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.coepbrasil.org.br> >. Acesso em: 20 dez. 2019.

MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ODUM, Eugene P. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1988, 434p.

PLOEG, Jan Douwe Van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. 372p.

SCHNEIDER, S., ET AL. **Agricultura familiar e teoria social: a diversidade das formas familiares de produção na agricultura**. SAVANAS: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina-DF, Embrapa Cerrados, 989- 1014. (2008).

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998)**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

TEDESCO, J.C. **Agricultura familiar: realidade e perspectivas**. 3a ed. Passo Fundo: Editora da UPF.p.21-27.2001.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-23.

WANDERLEY, Maria de Nazareh B. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro in: XX NCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20º, Caxambu/MG, 1996. Anais. Caxambu/MG. Outubro 1996, 18 p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM - MAIAU EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO MOJU/PA

Aline Vasconcelos Belém
Oscar Ferreira Barros

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus SARS-Cov-2, iniciada em 2019, explicitou ainda mais as mazelas do povo brasileiro e a falta de políticas públicas adequadas para a garantia de seus direitos em todos os setores a sociedade, tanto nas cidades como no campo. Foi possível perceber um cenário de precariedade vivenciado por vários cidadãos em razão da falta ou não efetivação de políticas públicas ligadas à saúde, moradia, trabalho, educação e outros campos sociais.

Na saúde as perdas foram irreparáveis, milhões de vidas foram perdidas por um desgoverno que negou a importância da ciência no combate ao vírus da covid-19. No que se refere à educação pública, as implicações negativas afetaram o processo de ensino-aprendizagem, e para a educação básica do campo, os impactos da pandemia foram ainda mais devastadores pois em muitas escolas das comunidades camponesas, professores e estudantes não têm acesso à energia elétrica, internet, computadores e/ou dispositivos celulares que são necessários – mas nem sempre presente –, para a acessibilidade às aulas online em suas residências.

Com a declaração de emergências sanitárias pelo Ministério da Saúde, através da Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), medidas sanitárias necessárias ao combate à Covid-19 foram tomadas pelos governos estaduais e municipais com o objetivo de salvar vidas, como por exemplo, o lockdown, no qual representou uma medida de confinamento das famílias em suas residências, o fechamento de estabelecimentos comerciais e demais setores de aglomeração social, entre eles as escolas públicas e privadas no país e no mundo.

A pandemia e, junto com ela, a realização de aulas remotas por meio da internet, ampliou a exclusão e a negação do acesso à educação pública do campo. Durante dois anos sem aulas presenciais, as

secretarias municipais de educação adotaram diferentes formas de atuação para que os conhecimentos escolares chegassem aos estudantes em suas residências, como aulas remotas, cadernos de atividades e até aulas gravadas, entre outras práticas pedagógicas criadas como medidas de manutenção do calendário escolar (PORFÍRIO, 2020).

Com o retorno das aulas presenciais, as condições reais da educação básica na cidade e no campo vão sendo, paulatinamente, reveladas à sociedade, trazendo amplos desafios ao processo de ensino-aprendizagem, situação na qual foram e ainda estão sendo tomadas medidas pedagógicas para enfrentar as limitações educacionais que a pandemia do Coronavírus criou.

Nesse sentido, o artigo tem como principal objetivo analisar as práticas pedagógicas ocorridas no contexto da Pandemia e o Programa de Recomposição da Aprendizagem chamado de MAIAU e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem na escola de ensino fundamental São Luiz, localizada em uma comunidade campesina na Amazônia paraense no município de Moju. As práticas pedagógicas que foram realizadas pelo Programa MAIAU na escola do campo fazem parte da política “Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente”, sendo uma das ações da secretaria municipal de educação para impactar na qualidade da educação.

Considerando que as práticas pedagógicas escolares são orientadas pelas metas e planejamentos nas políticas de gestão da educação, associados ao contexto escolar/comunitário e da garantia de estruturas e condições para a efetividade do processo pedagógico (VEIGA, 2005), acrescidas das consequências ocorridas durante a pandemia do Coronavírus no processo de ensino-aprendizagem na escola do campo, nos despertam a preocupação em nossa pesquisa, cuja a questão-problema buscou identificar e compreender: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Recomposição da aprendizagem colaborou com professores e estudantes na escola do campo São Luiz? Compreender como as práticas foram desenvolvidas e suas implicações no ensino?

Os objetivos da pesquisa visaram compreender como foram desenvolvidas as práticas pedagógicas no Programa de Recomposição da Aprendizagem-MAIAU e descrever quais foram as implicações no processo de ensino-aprendizagem na escola do campo. Este trabalho possui como metodologia a pesquisa descritiva dos fatos e situações do

cotidiano escolar, com base na etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2004), isto é, na descrição do cotidiano pedagógico como elemento de registro científico, pois “[...] o cotidiano escolar é um espaço de produção de novos conhecimentos [...]” (p. 25), situação na qual orientou a pesquisa para analisar as implicações que a pandemia do Covid-19 criou no processo de ensino-aprendizagem na escola do campo.

Em sua metodologia, foram feitas revisão de literatura em bibliografias sobre práticas pedagógicas e pesquisa documental em legislações sobre educação do campo e pandemia. Além disso, a pesquisa contou com a realização de uma pesquisa de campo na escola municipal São Luiz, localizada no município de Moju. Durante a realização da pesquisa de campo foram observados e registrados momentos das atividades pedagógicas em que o programa de recomposição da aprendizagem atuou, assim como foram feitas entrevistas semiestruturada e conversas com professores e estudantes da escola.

O texto é resultado da pesquisa de Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, vinculada a Faculdade de Educação da UFPA/CUNTINS/Cametá e seus resultados foram sistematizados e reunidos neste artigo para refletir acerca do Programa MAIAU e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar a construção de uma análise científica a respeito do tema e sua colaboração para a comunidade escolar e para trabalhos futuros.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A prática pedagógica é o processo educativo no qual professores e estudantes devem articular e desenvolver o planejamento de aula para socializar e produzir conhecimentos. A partir disso, nos ancoramos nas afirmações de Souza e Veiga (2019) sobre o sentido da prática pedagógica quando dizem que vai além da sala de aula, pois viabiliza trabalhar com o conhecimento tanto em sala de aula quanto nos espaços não escolares, considerando que em qualquer lugar se promove emancipação e formação dos seres humanos a partir dos conhecimentos a serem ensinados e do contexto em que estão sendo trabalhos.

Na concepção de Silva et al. (2021, p. 419), as práticas pedagógicas são práticas sociais, vejamos:

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos as práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Nesse sentido, quando a prática pedagógica está sendo realizada no contexto sócio-político e cultural de uma escola do campo, é preciso considerar o que dizem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na maioria coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, Parágrafo 1º).

Em Moju, as práticas pedagógicas na escola do campo foram marcadas pela pandemia a partir do dia 18 de março de 2020, quando foi publicado o Decreto Municipal nº 025/2020, que instituiu a suspensão das atividades educacionais no município, à princípio por um período de quinze dias, com a orientação de retorno para o dia 31 de março do mesmo ano.

A partir desse cenário, a alternativa foi assumir o ensino remoto via aulas online. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 03), o ensino remoto passou a ser usado como alternativa para a recuperar as aulas não realizadas no ensino presencial, assim “[...] o ensino remoto é posto como um substituto excepcional adotado nesse período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”.

Na escola São Luiz e na comunidade, o lockdown chegou provocando a sensação de medo e desespero aos profissionais, estudantes e famílias. A coordenadora da escola relatou dessa maneira o momento:

O impacto foi assustador, sentimos que de fato a pandemia era grave e havia chegado até nós, foi uma mistura de medo, angústia e impotência, não sabia como explicar toda essa situação aos pais e funcionários. Mas seria apenas por quinze dias, era só ter um pouco de paciência. (Coordenadora escolar C.E.C. - Entrevista realizada em 09/09/2022).

Nesse período, as orientações sanitárias oficiais foram sendo implantadas e a suspensão das aulas presenciais causou a sensação de medo e estagnação, pois os dias foram passando e novos decretos

sendo publicados, na medida em que a pandemia crescia de maneira acelerada, fazendo com que as aulas continuassem paralisadas e a rotina completamente modificada, causando transtornos psicopedagógicos, como estresse, ansiedade, sensação de insegurança e impotência diante da “nova realidade” imposta pela pandemia (PORFÍRIO, 2020).

A distribuição dos kits da merenda escolar oriundos do Programa de Alimentação Escolar-PNAE¹, em acordo com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, foi fundamental para a comunidade escolar, pois a comunidade campesina estava sofrendo com a pandemia, uma vez que a base produtiva das famílias camponesas é a agricultura familiar, por meio da produção de farinha de mandioca (principal fonte de renda e sustentabilidade alimentar), acrescido de programas sociais do governo federal como Auxílio Brasil, aposentadorias e benefícios. A distribuição dos kits oriundos da merenda escolar foi um enorme desafio, pois não foram suficientes para todos os estudantes da escola. Sobre isso a coordenadora escolar ressaltou:

Escolher qual aluno ia receber o kit, foi muito difícil, como escolher, todos nossos alunos precisavam, mas enfim depois de muitas listas, chegamos à conclusão de quem iria receber naquele primeiro momento, conforme ia chegando íamos alternando os alunos (Coordenadora escolar C.E.C. - Entrevista realizada em 09/09/2022).

Cabe destacar que a prática pedagógica já vem sendo modificada nesse momento, pois as ações possuíam outras características junto ao papel da escola na comunidade, como por exemplo, o desafio enfrentado pela escola para o comunicado aos responsáveis dos estudantes, uma vez que o canal de comunicação principal é o próprio aluno (a), entre a escola e as famílias, não estava indo à escola e as comunicações foram se tornando cada vez limitadas, pois na região da comunidade não há cobertura de sinal telefônico e nem acesso à internet.

No dia 04 de julho de 2020 foi feita a primeira entrega dos kits e nesse período a escola realizou um Diagnóstico Social, encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de conhecer a realidade das famílias dos alunos. O diagnóstico mostrou que das 70 (setenta) famílias entrevistadas, 63 (sessenta e três) vivem com renda

¹ Conforme a Lei Nº 13.987, de abril de 2020, alterando a Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009 e a Resolução nº2, de 9 de abril de 2020.

familiar abaixo de um salário mínimo, 06 (seis) com um salário mínimo e 01 acima de um salário. Nesse sentido, observou-se que a garantia da oferta da merenda escolar foi fundamental para uma base alimentar dos estudantes como relata a mãe de uma aluna:

Ah professora, a senhora nem imagina como minha filha ficou alegre, quando o pai dela chegou com a sacola de merenda (risos), tinha suco, biscoito, leite, leite ela gosta muito, já ficava esperando e perguntando quando o próximo ia chegar, foi um dia toda de máscara, mas foi buscar além de tudo estava com saudade da escola. (Dona M.E.S. Mãe de aluna. Entrevista realizada em 11/11/2022).

A alimentação escolar é um direito da criança e adolescente necessário e urgente durante o período mais intenso da pandemia de Covid-19, essa alimentação era o único alimento que existiam em muitos lares, situação na qual a distribuição de kits foi extremamente importante para os educandos da comunidade, considerando questões de limitações sociais e financeiras que ficaram mais visíveis diante do cenário pandêmico, pois as mazelas sociais e a vulnerabilidade sobre o povo invisível aos “olhos” dos governos, representam a negação histórica de irresponsabilidade na garantia dos direitos e acesso as políticas públicas para todos os brasileiros, especificamente os que vivem em territórios camponeses, conforme já previu o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996).

Os dados do Diagnóstico Social feito pela SEMED/Moju ajudaram a exemplificar neste artigo a realidade da escola São Luiz, pois foi realizado um levantamento de acesso a tecnologias com as famílias, buscando a possibilidade de utilizá-los como meios de viabilizar a oferta das aulas. Os dados mostraram que o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por parte das famílias são limitados e revelam a situação de vulnerabilidade social e econômica em que vivem as famílias que frequentam a escola, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 01: Acesso das famílias aos meios de comunicação.

Meios de comunicação	Nº de acesso por família
Televisão	48
Rádio	11
Celular	16
Tablete	00
Computador	00
Internet Móvel quando vai à cidade	08
Telefone rural com wi-fi	02
Outros	00

Fonte: E.M.E.F São Luiz - Diagnóstico social para as aulas não presenciais.

A negação de políticas públicas de acesso TIC's nos territórios campestinos foi um fator que levou as escolas do campo a utilizarem como única tecnologia educacional os “Cadernos de atividades impressos”, produzidos e entregues de forma quinzenal nos plantões pedagógicos. A coordenadora escolar fala das dificuldades encontradas durante esse processo:

Encontramos “N” dificuldades: o não comprometimentos das famílias em irem até a escola buscar as atividades propostas, o baixo nível de escolaridade dos pais, alguns não alfabetizados o que dificultou bastante no acompanhamento dos alunos especialmente do 6º ao 9º ano, entre outras situações a de não compreensão que naquele momento se fazia necessário preservar as vidas dos discentes, docentes e demais funcionários. (Coordenadora escolar C.E.C. Entrevista realizada em 09/09/2022).

As aulas presenciais na referida escola retornaram em novembro de 2021, seguindo todas as normas do Caderno de Orientações do município de Moju para a retomada das atividades presenciais e não presenciais, o qual tem orientações para o distanciamento social, proteção/prevenção, organização administrativa, monitoramento e comunicação, organização do trabalho pedagógico, gestão das turmas e outras, seguindo os protocolos de segurança dos órgãos de saúde de prevenção a Covid-19. Foi um desafio gigante retornar à escola, enfrentando todas as marcas deixadas pela pandemia, marcas psicológicas nos funcionários e alunos, enfrentando a estrutura da escola ainda mais precária, e a defasagem na aprendizagem, o principal gargalo deixado pela pandemia no ensino de nossos estudantes campestinos.

As implicações negativas na aprendizagem dos alunos foram sentidas na primeira semana pelos professores e professoras da escola, a defasagem na aprendizagem é enorme, marcas de um ensino remoto

excludente. Pensar a educação a partir dessa nova realidade imposta pela pandemia é fundamental, refletiremos mais adiante sobre as implicações deixadas na aprendizagem dos alunos da instituição citada.

Analisando o retorno das aulas presenciais e os impactos negativos deixados pela pandemia no processo de ensino e aprendizagem, após as avaliações diagnósticas da rede que o município de Moju, por meio da Secretaria Municipal de Educação, lança para toda a rede o Programa MAIAU (Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente).

3. PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM - MAIAÚ NO MUNICÍPIO DE MOJU

A precariedade na educação no Brasil é uma questão histórica, há uma grande carência de políticas públicas e na educação do campo são diversas: no campo tecnológico, infraestrutura, pedagógico e de formação. Tais negações ficaram ainda mais evidentes com a pandemia de Covid-19. O ensino remoto passou a ser visto como o único meio de garantir aos alunos o acesso à educação, mas estes não possuem acesso as tecnologias digitais que viabilizariam esse processo, a falta de política de acesso à internet levou as escolas municipais de ensino fundamental a utilizarem os cadernos de atividades no período de maior contágio do vírus, como forma de garantir as aulas aos alunos do campo.

É visível no contexto educacional, especialmente no contexto das escolas básicas do campo, a falta de investimento e de uma política educacional que atenda à realidade da educação dos camponeses. Nesse sentido, o que se tem é a ausência de políticas e ações governamentais voltadas para os povos do meio rural, enfraquecendo o sentido de que a educação é direito de todos, uma vez que nem todas as pessoas podem gozar de um direito adquirido. (SILVA, CUNHA, SANTOS, 2021, p. 429).

No decorrer de 2021, seguiu-se as orientações da Resolução nº 020 de 18 de janeiro de 2021 do Conselho Estadual de Educação, Art. 02, que orientou a reordenação do currículo contínuo, dessa forma, a proposta no município de Moju seguiu a seguinte forma:

Quadro 02

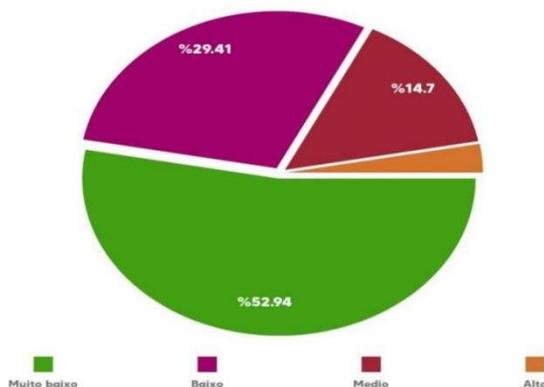
Período anual	Objetos do conhecimento a serem trabalhados.	Período que será trabalhado	Proposta de atividades para os alunos.
1º semestre (2021)	3º bimestre de 2020 (março)	1º a 31 de março de 2021	Não presencial
	4º bimestre de 2020 (abril)	1º a 30 de abril de 2021	Não presencial
2º semestre (2021)	1º bimestre de 2021 (maio)	3/5 a 16/6 de 2021	Não presencial
	2º bimestre de 2021 (junho)	17/6 a 31/8 de 2021	Não presencial
2º semestre (2021)	3º bimestre de 2021 (setembro)	1/9 a 16/10 de 2021	Não presencial
	4º bimestre de 2021 (outubro e novembro)	18/10 a 3/12	A definir

Fonte: Caderno de orientações para a retomada do ensino presencial nas escolas de Moju/Pará.

No primeiro semestre de 2022, foi aplicada a primeira avaliação diagnóstica, uma avaliação que ocorreu em toda a rede de ensino do município, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 1º ano ao 9º ano do fundamental e para os estudantes da EJA, servindo de base para o processo de reordenamento das turmas com o objetivo de realizar a recuperação da aprendizagem dos alunos do município de Moju, o reordenamento é realizado de acordo com os níveis de aprendizagem dos estudantes, sendo estes níveis “Muito Baixo, Baixo, Médio e Alto”, de acordo com o número de acertos nas avaliações.

O gráfico abaixo mostra os resultados por nível obtidos pelos alunos da escola São Luiz:

Diagnóstico dos níveis de aprendizagem



Fonte: Relatório com base no Diagnóstico da Escola São Luiz (2022).

A partir do gráfico observa-se que mais de 50% dos alunos da escola municipal estão no nível muito baixo e 29,41 % estão no nível baixo. Essa análise deixa claro o retrocesso no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da referida escola. A fala de uma professora da escola é muito forte e descreve toda a situação vivenciada pelos alunos e professores/as, vejamos:

É muito difícil, até mesmo desesperador ver como nossos alunos estão, muitos já apresentavam dificuldades na aprendizagem, mas a situação está muito complicada, já até chorei quando vi alunos no 7º ano, que não conseguem lê e nem escrever, algo precisa ser feito o mais rápido possível, não sei quando vamos conseguir superar ou pelo menos amenizar essa situação. É triste, muito triste. (Entrevista realizada em 11/11/2022).

Conhecendo a triste realidade deixada para a educação no que diz respeito ao processo de ensino, onde todos (alunos, professores, gestores e as famílias) foram impactados, a Secretaria Municipal de Educação de Moju lançou o Programa de Recuperação da Aprendizagem: MOJU ALFABETIZADO NA IDADE ADEQUADA UNIVERSALMENTE (MAIAÚ) – nome inspirado em uma lagoa existente no município, tendo como objetivo geral:

Alfabetizar todos os alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e suas modalidades, erradicando o analfabetismo por meio de práticas pedagógicas e gerenciais que permitam alcançar a qualidade na alfabetização, na recomposição da aprendizagem e no avanço escolar dos alunos da rede pública municipal (PROGRAMA MAIAÚ, 2022)

Para alcançar seu objetivo, a SEMED vem propondo várias ações voltadas para o processo de recuperação da aprendizagem dos alunos da rede municipal, entre elas as Avaliações Diagnósticas realizadas em toda a rede no primeiro semestre de forma unificada, no início do 2º semestre foi aplicada a avaliação a intermediária onde cada escola se planejou, organizou e produziu a sua própria avaliação, levando em consideração a realidade educacional de cada turma/aluno no mês de outubro. A terceira e última foi aplicada segundo o cronograma da secretaria de educação do dia 05 a 07 de dezembro, sendo a mesma avaliação para toda a rede de ensino, que servirá de base para comparação e avaliação das propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Programa de Recomposição da Aprendizagem.

A partir dos resultados analisados das avaliações se faz um reordenamento dos alunos com o objetivo de desenvolver atividades

específicas para as dificuldades encontradas, o reordenamento das turmas é realizado de acordo com níveis “Muito Baixo, Baixo, Médio e Alto”.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação implementou vários projetos que estão sendo desenvolvidos, visando a garantia do direito de aprender e a valorização da cultura local e dos saberes tradicionais indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos e camponeses. Fazem parte do Programa MAIAU: o Projeto Pororoca da Aprendizagem, que já está sendo desenvolvido em cinco escolas do município com o objetivo de alfabetizar os alunos, para isso, oferece formação aos professores e professoras da rede municipal com o apoio dos parceiros técnicos do Instituto Gesto, sendo uma organização sem fins lucrativos onde o Programa Plantar Educação é o programa de apoio para a educação é com essas parceria que que já estão sendo desenvolvidas formações aos professores de cinco escolas do município que no ano letivo de 2023 serão os multiplicadores da proposta metodológica aplicada pelo Plantar Educação no município de Moju. As formações possibilitam o desenvolvimento de práticas direcionadas para a progressão da aprendizagem, recuperando a defasagem deixada no processo educacional no período de maior intensidade da pandemia.

Foi pensado para direcionar e recompor perdas, defasagem e dificuldades de aprendizagem, que se tornaram mais evidentes com o período da pandêmico, pois notou-se que a proposta das aulas não presenciais foi pouco eficaz para a aprendizagem dos alunos, principalmente os da área camponesa. Houve a necessidade da revisão curricular, metodologias e avaliação do processo educacional, que levassem a construção de práticas apropriadas para atender e mediar diferentes níveis da alfabetização das aprendizagens, entre os alunos dos anos iniciais, e entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental. (PROGRAMA MAIAU, 2022, p. 06).

No ano letivo de 2023 os professores e professoras que estão desenvolvendo as práticas pedagógicas do Projeto Pororoca serão professores multiplicadores para toda a rede. Além do Pororoca da Aprendizagem outros projetos fazem parte das ações desenvolvidas pelo Programa MAIAU, como o Projeto Batelão da Educação que é uma ação de Busca Ativa para o enfrentamento do abandono e evasão escolar no município de Moju, com o objetivo de garantir rematrícula e permanência na escola dos alunos; Projeto Racha Cuca, o qual

incentiva o trabalho pedagógico por meio do tema transversal Meio Ambiente; Projeto “

Outros Projetos foram desenvolvidos como: “Viagem no encanto dos cantos da leitura”, propondo transformar as escolas em “Escola Leitora”. Esses e outros projetos estão sendo desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2022 com continuidade em 2023 e 2024, quando o município objetiva estar com 100% de seus alunos alfabetizados.

No ano letivo presente as orientações da secretaria municipal de educação através das assessorias pedagógicas são voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenha como foco principal a alfabetização em todas as séries/anos do ensino fundamental e em todas as áreas de conhecimento, os técnicos da secretaria elencaram de dentro da Matriz Curricular do município construída a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades prioritárias que devem ser trabalhadas pelos professores para diminuir a defasagem no processo de aprendizagem.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO LUIZ NO PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola municipal de ensino fundamental São Luiz, pertence à comunidade de Camurituba, uma Vila campesina com pouco mais de dois mil habitantes no município de Moju, nordeste paraense (IBGE, 2022). A vila recebeu o mesmo nome do igarapé de águas escuras e frias que banha a localidade. Segundo moradores antigos significa “Rio Grande” e tem a base econômica na agricultura familiar, da qual a produção de farinha de mandioca é sua principal atividade, mas existem pequenas produções de açaí, hortas e pequenas pontos comerciais denominados de mercarias. Além disso, é importante destacar que a renda das famílias também advém dos programas de auxílio social do governo federal, como o Auxílio Brasil e outros.

A escola São Luiz, recebeu este nome em homenagem ao morador que doou o terreno para sua construção – na época de madeira, construída pelos comunitários. Ao longo de seus 55 anos de existência, passou por várias reformas e ampliações, atualmente sua estrutura contém quatro salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros, um depósito e uma sala de informática que não funciona.

Os níveis de ensino ofertados na escola são Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, sendo composta por turmas multisseriadas. Na educação infantil há a creche, com “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, as quais estão estudando juntas e possuem a idade de crianças de 03, 04 e 05 anos. As turmas de 1º, 2º e 3º anos se organizam em uma sala única, assim como as do 4º e 5º ano estão em uma mesma sala. As turmas do 6º ao 7º ano e 8º e 9º ano são ofertados em modalidade modular, no modelo multisseriado. No total, a escola atua com 98 estudantes matriculados e 03 professores, 01 professora responsável e os professores do quadro do SOME (Sistema de Organização Modular) onde ocorre a rotatividade dos professores de um modulo para o outro (SEMED, 2022).

Os desafios impostos pela pandemia foram muitos, seja no setor econômico ou mesmo no campo social, e na educação não poderia ser diferente, as implicações negativas na educação são enormes, o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem é visível e muito desolador, é notório que o Brasil já vinha sofrendo com o descaso na educação por um desgoverno irresponsável que preside o nosso país, mas a pandemia de Covid-19 escancarou ainda mais as mazelas educacionais, para amenizar o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem que com base no programa de recomposição da Aprendizagem e as orientações dos técnicos pedagógicos da SEMED, que os professores da escola do campo São Luiz buscaram desenvolver práticas pedagógicas que possibilitassem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

As análises que este artigo realiza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola no contexto do Programa de Recomposição da Aprendizagem no município de Moju, proposto para toda a rede educacional do município, verificou a orientação que todos professores e professoras da rede devem desenvolver práticas/metodologias pedagógicas voltadas, especificamente, para a recomposição da aprendizagem de acordo com as habilidades essenciais escolhidas pela equipe pedagógica da secretaria, encaminhadas tanto para as escolas do campo como para as escolas do centro urbano da cidade.

Na escola São Luiz, a maioria dos professores do ensino fundamental procuram desenvolver suas práticas de acordo com a orientação dada pela equipe técnica da SEMED/Moju, buscando aproximar a realidade dos alunos com as aulas desenvolvidas,

respeitando o saber de cada aluno/a. Nesse sentido, os professores e professoras desenvolveram a atividade do Glossário da Comunidade, onde os alunos realizaram a pesquisa das palavras do dia a dia da comunidade como mandioca, farinha, peixe, açai, casco, ramal, curupira, futebol e outras para desenvolver jogos de memória, caça palavras, produção de texto. A culminância dessa atividade foi o jogo “Soletrando na Escola São Luiz” onde as palavras norteadoras foram as pesquisadas pelos alunos, tendo o objetivo de incentivo a pesquisa, escrita e leitura do vocabulário da comunidade. A seguir são apresentadas figuras da atividade:

Figura 1:- Organização da pesquisa



Fonte: Professora da turma (Ano: 2022)

Figura 2: Soletrando



Fonte: Aline Vasconcelos (Ano: 2022)

Na figura 1 está ocorrendo a organização da pesquisa que foi realizada pelos alunos do 4º e 5º ano sobre o vocabulário da comunidade, e a figura 2 mostra a fase de culminância do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras do 1º ao 9º ano, a foto mostra umas das fases finais do projeto SOLETRANDO, o qual objetivou trabalhar a leitura e a escrita a partir da realidade do aluno, de acordo com o conhecimento já trazidos do saber familiar e comunitário.

Foi possível observar o interesse dos alunos pela temática das atividades propostas, todas as turmas do 1º ao 9º ano, realizaram a pesquisa para reunir as palavras do cotidiano da comunidade, com o auxílio dos professores sistematizaram a pesquisa, transcrevendo as palavras, os educadores orientavam na ortografia correta e nos significados, na organização da escrita das mesmas, o comprometimento dos alunos para estudar a forma correta de soletrar cada uma, diante da qual foi o jogo Soletrando a concomitância da atividade, onde todos os alunos de acordo com suas séries puderam participar.

O município proporcionou algumas formações com o objetivo de orientar e sugerir metodologias que os professores e professoras poderiam estar desenvolvendo para somar as suas experiências e

vivências que pudessem contribuir para a diminuição do retrocesso deixado pela pandemia no ensino. Dentre as formações que fazem parte das propostas de ações do Programa de Recomposição da Aprendizagem do Município (MAIAU), destacaremos a oficina “Ensino e Aprendizado em Classes não Seriadas: Desafios e Possibilidades”, onde buscou-se desenvolver propostas metodológicas específicas para as classes multisseriadas, uma realidade das escolas do campo no município de Moju e da escola que é nosso objeto de pesquisa, que possui turmas multisseriada de 1º, 2º e 3º anos, 4º e 5º anos, 6º e 7º anos e de 8º e 9º anos. As atividades propostas têm como referência as práticas propostas pelo Programa Escola da Terra, no qual representa:

O Programa Escola da Terra constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõe suas turmas de Multisserie (BRASIL, p. 2012).

Com base nas propostas do programa e da formação, com metodologias específicas para desenvolver o ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas, dentre as sugestões está o uso da Cartografia Social como instrumento de aprendizado e valorização do espaço de vivências dos alunos e alunas.

A cartografia social foi uma prática desenvolvida com os alunos da turma multisseriada de 6º ano e 7º ano da escola municipal, com o objetivo de desenvolver nos educandos uma leitura da realidade da comunidade com análise crítica e reflexiva da localidade e das transformações ocorridas, especialmente no trajeto da casa para a escola, possibilitando uma maior interação entre os educandos, funcionários e familiares que contribuíram com a pesquisa, estreitando suas relações de pertencimento.

A atividade de cartografia desenvolvida teve o tema: “Meu lugar, meu lar”. A professora dividiu os alunos em pequenos grupos para a realização de pesquisas com subtemas como a história de origem da comunidade, a economia local, estórias e causos da localidade, cultura, religião, lazer, meio ambiente, com o objetivo de incentivar os alunos a terem um olhar crítico e reflexivo sobre seu espaço de vivência.

Após a pesquisa se realizou uma a atividade de roda de conversa para discussão e análise dos dados pesquisados, depois a construção das cartografias e suas apresentações em forma de seminário e exposição no salão da escola. Observemos nas figuras a seguir:

Figura 3: Análise das informações



Fonte: Aline Vasconcelos (ano 2022)

Figura 4: Construção da Cartografia da comunidade



Fonte: Aline Vasconcelos (ano:2022)

A atividade proposta de cartografia proporcionou aos alunos colaboração de desenvolver atividades coletivas e reflexão acerca da história da comunidade, dos problemas ambientais, como desmatamento e assoreamento do igarapé. Com essa prática pudemos analisar as transformações ocorridas na comunidade, pensar sobre a economia local, a cultura, a religião, além de se perceberem como sujeitos dentro da comunidade. Podemos observar a fala de um aluno, quando perguntado sobre a prática desenvolvida.

[...] Professora, eu venho todo dia pra escola, pra igreja vou pro campo e nunca tinha parado para pensar por que nosso igarapé está morrendo, secando, nunca tinha procurado saber o significado do nome Camurituba, achei muito bacana ser o nome do garapé que tomo banho todos os dias, achei muito firme essa aula [...]. (Entrevista com o aluno do 7º ano W.D.S, em 09/11/022.).

Se observa na prática da construção da cartografia a aproximação do aluno sujeito com a comunidade, fazendo-o refletir sobre seu pertencimento a sua comunidade e o quanto suas raízes e seus saberes vêm da vivência diária com os seus. A cartografia permite essa aproximação entre escola e comunidade, como sendo espaço de vivências e aprendizagens.

Os professores e professoras têm a preocupação de não deixar às margens do processo os alunos que conseguiram com muito esforço e dedicação manter seus níveis de aprendizado médio e/ou alto, de acordo com as avaliações diagnosticas aplicadas pelo município. Na fala do professor a seguir é possível verificar tal preocupação com os estudantes que conseguiram avançar.

[...], mas eu tenho umas críticas a respeito, para os professores do Some, é complicado, pois passamos apenas 40 dias em uma escola, porque não sabemos

se o próximo professor irá dar continuidade ao nosso trabalho... e outra não é todos os alunos que estão com dificuldades, não podemos deixá-los de lado. Com os alunos que não estão alfabetizados trabalhei de acordo com as formações e as orientações do município, desenvolvendo atividades que potencializasse a aprendizagem dos alunos [...]”. (Entrevista com o Professor do 9º ano SOME, em 09/11/2020.).

Os docentes desenvolvem atividades significativas com os alunos da escola municipal campesina, com o objetivo de despertar o interesse e o gosto por aprender. Com os dados da pesquisa do glossário da comunidade a professora do 7º ano/SOME organizou e desenvolveu jogos e brincadeiras para tornar o processo de ensino mais atraente, vejamos:

Trabalhei bastante aí com jogos educativos para a alfabetização. Alfabeto móvel, associação da imagem com a palavra, quebra cabeça da imagem e nome da figura. Nesses mesmos jogos trabalhava a separação de sílabas. Trabalhei também com sequência didática com textos sobre a comunidade. (Professora do 7º ano / SOME, entrevista online dia 09/11/2022).

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras desenvolvidas pelos educadores na escola oferecem aos alunos um momento de descontração e aprendizado, além das possibilidades de leitura e escrita, fundamentais no processo de recomposição da aprendizagem. Para Silva (2015, p. 59),

[...] os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, os alunos compreendam o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras- e como ela faz essa representação por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

No retorno às aulas presenciais, proporcionar aos alunos um ambiente lúdico e acolhedor é fundamental para que possam se sentir acolhidos pela escola, sabendo que podem contar com tal instituição para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino, mais do que nunca, como nos diz Paulo Freire “A educação é um ato de amor e, por isso, é um ato de coragem”.

Está em processo de desenvolvimento o caderno de registro onde será apresentado todas as atividades desenvolvidas com os alunos no ano 2022 para o processo de recomposição da aprendizagem. A equipe

de professores e a professora responsável estão aguardando as avaliações diagnósticas que serão realizadas em dezembro para análise dos níveis de aprendizado dos alunos, onde realizarão a comparação com a primeira do início do ano letivo, dessa forma possibilitará uma avaliação das práticas desenvolvidas na escola e um planejamento para o ano letivo de 2023. Pensar e repensar a prática é fundamental para desenvolver uma melhor qualidade no processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho possibilitaram acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação do campo no período pandêmico na escola municipal de ensino fundamental São Luiz, apresentando o Programa de Recomposição da Aprendizagem lançado pelo município de Moju para amenizar as perdas no processo de ensino e aprendizagem ocorridos pela pandemia de Covid-19.

O Programa de Recomposição da Aprendizagem faz parte da política de educação municipal, o que significa que se torna obrigatória a participação de todos os docentes da rede municipal de ensino de Moju nas formações continuadas ofertadas aos profissionais da educação. Essas formações envolveram temáticas como pressupostos linguísticos para o alfabetizador, metodologias ativas para a alfabetização, ludicidade na prática de alfabetização, consolidação das aprendizagens nos anos iniciais e finais e trabalho com agrupamentos de alunos e com eventuais temáticas que possam surgir.

Nesse sentido, a política de formação aos educadores foi fundamental no processo de recomposição da aprendizagem, uma vez que os rastros negativos deixados pela pandemia criaram uma realidade pedagógica mais exigente aos profissionais da educação, levando em consideração toda a diversidade das escolas do campo, do saber tradicional e pensando as práticas pedagógicas inerentes a realidade do campo com um currículo que respeite a diversidade e as especificidades campesinas.

Consideramos assim que foi importante a atuação do Programa MAIAU no qual pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem durante o retorno das aulas pós-pandemia, porque trouxe um conjunto de propostas de atividades pedagógicas que auxiliaram os professores a desenvolverem práticas pedagógicas que pudessem estar impactando no desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa considerou nesse sentido que o Programa de Recomposição da Aprendizagem-Maiaú contribuiu com formação de professores por meio de um conjunto de metodologias que pudessem fazer a aproximação com a realidade que os educandos se encontram em relação ao processo de ensino e aprendizado. Outrossim, ao se falar em práticas pensadas no contexto pós-pandemia ainda se tem muito que avançar em relação a formação, especialmente formações mais específicas para as escolas do campo e multisseriadas.

Vale ressaltar que o Projeto do Programa MAIAU já foi encaminhado para a câmara de vereadores do município para que o mesmo se torne uma política de educação municipal com o objetivo de dar continuidade as propostas desenvolvidas e transformar o programa em uma política municipal.

No processo de construção desde trabalho, as dificuldades encontradas foram especialmente de disponibilidade dos professores para as entrevistas, uma vez que trabalham em outro município como forma de complementação da renda e com os professores do SOME, que já estavam em outra escola, a distância e a precariedade do acesso à internet nas comunidades campesinas dificultaram o processo de entrevistas

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras da escola municipal São Luiz, buscaram contribuir de forma significativa para o avanço do aprendizado dos estudantes, fazendo relação do saber tradicional do povo campesino, dando sentido ao ato de estudar, valorizando as experiências trazidas das raízes familiares, da relação com o campo, com a natureza. Tais práticas possibilitam uma maior aproximação da escola com a realidade de cada educando, observou-se que os estudantes se sentiram como parte do processo de construção do saber, que não foi algo pronto e acabado de fora da realidade.

Por fim, consideramos que as formações continuadas para os professores e professoras especialmente professores das escolas do campo, necessitam cada vez mais se relacionar com os saberes amazônicos de valorização de nossas raízes, para que possam contribuir de forma significativa no processo de aprendizado dos estudantes e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2004.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica - Resolução CNE/CEB, 1 de Abril de 2002. Disponível em; <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.
- BRASIL, Portaria n.579 de 02 de junho de 2013. Que institui a Escola da Terra. Disponível em: pronacampo.mec.gov/imagens/pdf/manualescola/terra.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 11 de nov. de 2022.
- FINATTO, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. **A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de geografia**, Vol. 25, 2021. Geografia Ensino & Pesquisa. Publicação contínua. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br>view](https://periodicos.ufsm.br/view). Acesso em: 09 de nov. de 2022.
- MOJU, MAIAU_Programa Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente, novembro de 2022
- PORFÍRIO, Francisco. "**Isolamento Social**"; Brasil Escola. Disponível em: . Acesso em: 30 abril 2020
- SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; SANTOS, Thaynan Alves dos. **Educação Básica do Campo no Contexto da pandemia: ensino remoto para quem?** Rev. @mbienteeducação, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 417-431, maio/ago.2021.
- SOUZA, Maria Antônia de; VEIGA, Adriana Almeida. **Prática pedagógica na escola pública no/do campo: determinantes externos em foco**. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, v. 21, nº 2, 2019. e-ISSN: 1982-3010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24456>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 127-147.

Eixo II

Cultura, diversidade e inclusão na formação da unicidade do ser



Daniel, 31 anos, em seu profundo encantamento com a onça após apresentação da tradicional Bicharada do Juaba, Cametá-PA.

Foto: Tiago Saboia

Plantar diversidade

Quando culturas pulsam na terra,
Diversidade floresce.
Vidas se encontram e histórias ganham vida.
Nessa diversidade vozes silenciadas encontram espaço para falar
Na voz do outro, cores que se proclamam.
Na riqueza das diferenças, múltiplas identidades são formadas
E quando partilhadas,
Encontramos conexões entre muitos nós que nunca é em vão.
Nos ajudam a aprender que sentir a terra é bem mais que pisar o chão.

Tiago Saboia

VOZES E SINALIZAÇÕES DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPA/CAMETÁ

Adelmo Viana Wanzeler
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. SINALIZAÇÃO INICIAL

A inclusão educacional de Pessoas com Deficiência (PcD) nas instituições de Ensino Superior (IES) é uma realidade cada vez mais evidente em nosso país, possibilitada por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que asseguram o direito de acesso e permanência da PcD nesse nível de ensino. Nesse sentido, os graduandos PcD elaboram e partilham Representações Sociais (RS) acerca do trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior em prol de sua permanência, acessibilidade e no processo de inclusão educacional.

Em consonância com as leis de inclusão e em cumprimento a sua função social, a Universidade Federal do Pará (UFPA Campus Cametá) possui um Núcleo de Acessibilidade (NA), denominado Divisão de Inclusão Educacional (DIE), que atende a todos os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) da referida instituição. As políticas de educação inclusiva têm como intuito promover uma ampla reforma, que assegure a acessibilidade da pessoa com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Desse modo, desde 2016, vem-se realizando a inclusão educacional de graduandos PcD da UFPA Cametá, atendidos pela DIE, através do trabalho de voluntários e bolsitas de ensino, pesquisa e/ou extensão. É nesse contexto, de pesquisas e práticas inclusivas que em 2020 tem-se a aprovação de mais uma bolsa de pesquisa PIBIC/CNPq, que vem fomentar o trabalho desenvolvido na Divisão. A pesquisa apontou resultados consistentes e a necessidade de aprofundamento, o que foi possível em 2021, por meio do curso de especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (FAED e FECAMPO da UFPA Campus Cametá), através de pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Envoltos pela pesquisa e pelas ações desenvolvidas e com o desejo de contribuir com uma ação somativa no espaço em que atuamos,

propusemos a realização desta pesquisa. Nesse sentido, o problema de pesquisa que visa dar conta desta investigação versa sobre: Como os graduandos deficientes da UFPA Cametá percebem, elaboram e partilham suas representações sociais sobre a inclusão no Ensino Superior mediada pela Divisão de Inclusão Educacional (DIE)? Sendo assim, dada a natureza desta investigação, não se elaboraram hipóteses sobre as RS elaboradas pelos graduandos, a fim de não gerar tendências e influências na análise.

Tem-se como objetivo geral investigar as imagens e sentidos atribuídos pelos graduandos com deficiência da UFPA Cametá sobre a atuação da DIE em prol da sua inclusão educacional no Ensino Superior. Como objetivos específicos tem-se: 1) ilustrar as ações desenvolvidas pela DIE na UFPA Cametá acerca do ingresso e permanência das PcD; 2) demonstrar quais os limites e as possibilidades do trabalho desenvolvido; 3) analisar as RS de graduandos com deficiência da UFPA Cametá sobre a atuação do núcleo de acessibilidade; e 4) identificar as implicações destas representações sobre o trabalho em prol da permanência, acessibilidade e no processo de inclusão educacional da PcD no Ensino Superior.

Assim, reitera-se a relevância desta pesquisa pelas mudanças significativas na educação das Pessoas com Deficiência (PcD) nas duas últimas décadas, principalmente relacionadas na organização educacional e escolar, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Ao mesmo tempo, contribui para a pesquisa educacional, no âmbito local e regional, por meio da incursão na Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior.

Como metodologia, utilizou-se uma pesquisa de campo com característica de pesquisa ação de abordagem qualitativa, entrelaçada com a Teoria das Representações Sociais. Na perspectiva de analisar as representações sociais sobre educação inclusiva de graduandos com deficiência no Ensino Superior, utilizou-se a abordagem processual. Como coleta de dados, realizou-se a entrevista semiestruturada com os participantes. Na sistematização e análise dos dados, utilizaram-se técnicas da Análise de Conteúdos, destacando-se os principais achados da pesquisa.

Este texto conta com três seções além da introdução e metodologia. Na seção três, apresenta-se a história da Educação Superior no Brasil, bem como as transformações sofridas em sua concepção, acompanhando o contexto social, histórico e político. Na

seção quatro, adentra-se em políticas públicas no Ensino Superior voltadas ao público-alvo da educação especial, com destaque a legislação que diz respeito ao Núcleo de Acessibilidade (NA) no Ensino Superior. Na quinta seção, concebem-se as Representações Sociais (RS) de graduandos com deficiência da UFPA Cameté sobre a atuação do NA, fazendo inicialmente alguns apontamentos sobre as RS; em seguida, apresentam-se os resultados e as considerações finais.

2. SINALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta investigação, realizou-se uma pesquisa de campo com característica de pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

A respeito da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 14) nos diz que esta é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, esta pesquisa tem como base a diagnose, a investigação e os encaminhamentos para a solução do problema encontrado na interação entre pesquisador e participantes durante o processo investigativo. A pesquisa-ação pressupõe uma forma de ação através de projeto de intervenção, projeto piloto ou ações formativas que devem estar voltadas para a (trans)formação do grupo social envolvido na pesquisa, que neste caso são os graduandos PcD da UFPA Campus Cameté.

Este estudo tem por base também a Teoria das Representações Sociais, com o foco na educação inclusiva no Ensino Superior e nas representações dos graduandos com deficiência da UFPA Campus Cameté sobre a atuação da Divisão de Inclusão Educacional (DIE), isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca do processo das ações desenvolvidas da Divisão de Inclusão Educacional (DIE) sobre o ingresso e permanência das pessoas com deficiência na referida instituição.

Na perspectiva de analisar as representações sociais sobre educação inclusiva de graduandos com deficiência no Ensino Superior,

utilizou-se a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (2009). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES- MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

Os processos de formação das Representações Sociais, na visão de Moscovici (2009), compreendem a Ancoragem e a Objetivação, os quais fomentam a construção do núcleo figurativo, que, por sua vez, é constituído de estruturas figurativas e simbólicas. Nascimento (2013, p. 52 e 50) explica que:

a ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. [...] a objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos.

Como coleta de dados, realizou-se a entrevista semiestruturada, “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, e que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64). Por se tratar de um curso de especialização em práticas pedagógicas na educação do campo e a UFPA Campus Cametá dispor de uma Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), pensou-se em realizar a pesquisa com os graduandos PcD do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). No entanto, conforme análise dos documentos fornecidos pela DIE, dos 21 alunos PcD atendidos pela divisão, nenhum é discente vinculado a essa faculdade.

Quadro 1: Caracterização dos alunos PcD participantes da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Curso	Regime/período	Tipo de deficiência
Gabriela	Feminino	Serviço Social	Intensivo/intervalar	Cegueira
Gustavo	Masculino	História	Extensivo/regular	Deficiência física
Paula	Feminino	Pedagogia	Intensivo/intervalar	Deficiência física

Fonte: elaboração dos autores.

Os participantes da pesquisa foram 3 (três) graduandos com deficiência da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Campus Cametá, conforme o quadro apresentado acima. Eles aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) permitindo a publicação de informações. Na sistematização e análise dos dados, utilizaram-se técnicas da Análise de Conteúdos de Bardin (2010) e trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Com base nessa discussão, assume-se uma abordagem processual e aponta-se que o presente estudo compreende uma pesquisa de campo, com características de pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, que tem como foco investigar as representações sociais de graduandos com deficiência da UFPA Campus Cametá sobre sua inclusão no Ensino Superior mediada pela DIE.

Assim, na diagnose, tem-se a compreensão de que os graduandos com deficiência, ao elaborarem suas representações acerca da DIE, tomam as ações e o processo de inclusão numa dimensão significativa de apoio afetivo, linguístico, burocrático e pedagógico. Tal compreensão se deu a partir da análise das entrevistas que, devido à pandemia de Covid-19, foram realizadas de forma online e via aplicativo de mensagens.

A entrevista contou com perguntas sobre a compreensão dos graduandos em relação à DIE, sobre quais eram os propósitos e situações que os levavam a frequentar a DIE e sobre que outras ações eles sugerem e percebem que podem ser realizadas pela Divisão. A partir da diagnose, propõem-se uma ação formativa, de uma roda de conversa com os graduandos, a ser realizada com intuito de construir-se um diálogo que aponte que as ações e processos de inclusão, que visam garantir o ingresso. A permanência das pessoas com deficiências na UFPA Cametá é uma responsabilidade compartilhada.

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Educação Superior passou por diferentes momentos que marcaram sua trajetória, até chegar ao que conhecemos hoje como universidade brasileira. A concepção de Universidade acompanha a constituição histórica da sociedade de cada época. No Brasil, tem-se a influência de três modelos: francês, alemão e norte americano (DURHAM, 2005 apud FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 638). Sendo no primeiro modelo o de uma universidade autônoma (Séc. XII – França – Europa Medieval), no segundo de uma universidade laico-estatal (Séc. XIX - Berlim) e no terceiro de um modelo público não estatal (Dec. 60 e 70 – Norte-americano).

Segundo Oliver (2002), o desenvolvimento do sistema de Educação Superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano, uma vez que iniciou suas primeiras atividades apenas três séculos após os espanhóis, isto é, no século XIX. Anteriormente a isso, os estudantes pertencentes à elite colonial portuguesa se deslocavam até Coimbra ou outras cidades da Europa para cursarem o Ensino Superior (CIANTELLI, 2015).

Com a invasão de Portugal, comandada por Napoleão Bonaparte, e a consequente vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, Salvador passou a sediar o Curso de Medicina (Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia), efetivando, desse modo, o Ensino Superior no país. Mais tarde, com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foi criada uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares, Escola de Artes, Museu Nacional, Biblioteca Nacional e Jardim Botânico. Em 1827 são criados, já durante o período de Regência, dois cursos de Direito, um em Olinda e outro em São Paulo (OLIVEN, 2002).

Observa-se que o Ensino Superior da época não vigorava nos moldes da instituição universidade que conhecemos hoje, fundamentada em uma tríplice função: ensino, pesquisa e extensão. A função que nos é apresentada, no século XX, é marcadamente utilitarista e profissionalizante, conforme aponta-nos Souza (2001 apud. CIANTELLI, 2015, p. 21):

[...] é diante dessa natureza pouco universitária, desses estudos utilitários (engenharia militar e medicina aplicada) e profissionalizantes, feitos em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, iria marcar fundo o sistema de Ensino Superior no Brasil.

Somente em 1920 o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro através do Decreto nº 14.343. Essa universidade juntava faculdades já existentes que funcionavam separadamente. De fato, isso não mudou, pois essas faculdades continuaram a realizar suas atividades de maneira isolada/autônoma (CIANTELLI, 2015; FERRARI e SEKKEL, 2007; OLIVEN, 2001).

Na era presidencial, no primeiro mandato de Getúlio Vargas (1930-45), foi criado o Ministério da Educação e Saúde, o que deu suporte, mais tarde, em 1931, para a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961 (OLIVEN, 2001; CIANTELLI, 2015). Ainda nesse período, segundo Ferrari e Sekkel (2007), foram criadas outras duas universidades, a conhecê-las: Universidade de São Paulo (1934) e a

Universidade do Distrito Federal (1935), que importaram o modelo de cátedras e trouxeram professores do exterior.

No final da década de 1950, inicia-se o processo de expansão do Ensino Superior no Brasil em virtude da promessa de que, com o diploma em mãos, a situação profissional melhoraria. Acerca desse período, Ferrari e Sekkel (2007, p. 640) assinalam:

Assistimos [...] ao sucateamento da escola pública de ensino fundamental, ao lado da manutenção de um exame vestibular com características fortemente seletivas para a Universidade, o que levou a que somente os alunos que tivessem oportunidade de cursar boas escolas conseguissem uma vaga na educação superior pública.

Vários setores da sociedade percebem a situação precária em que as universidades se encontravam. Com isso, ocorrem movimentos a fim de melhorar essa realidade. A promulgação da Lei nº 4.024 em 1961 traz o primeiro ordenamento jurídico que trata as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Segundo Ciantelli (2015), nas décadas de 1950-60 surgem os primeiros movimentos em prol da Reforma Universitária no Brasil, que tem sua aprovação somente em 1968.

A Lei da Reforma Universitária Lei nº 5.540/68, que trata a criação de departamentos, do sistema de créditos, do vestibular classificatório, dos cursos de curta duração, do ciclo básico, dentre outros, além de prever a substituição das antigas cátedras por departamentos, permite que o exame vestibular deixe de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória (OLIVEN, 2002).

A partir da segunda metade da década de 1990, com a reforma supracitada, houve uma nova expansão do Ensino Superior no Brasil. A iniciativa privada ganha força substancial, o que permite a inserção de uma parcela variada da população brasileira no Ensino Superior (FERRARI; SEKKEL, 2007). É esse cenário, segundo as autoras, que possibilita também a inserção da Pessoa com Deficiência (PcD) no Ensino Superior público, muito embora de forma escassa visto o número reduzido de vagas e da inexistência de políticas públicas afirmativas que possibilitassem o acesso e a permanência desses a níveis mais elementares, como na Educação Básica (CIANTELLI, 2015).

Em 2001, é sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) através da Lei nº 10.172/2001, que nos apresenta objetivos e metas para a educação brasileira. No que diz respeito ao Ensino Superior, tem-se as seguintes metas:

1. Fornecer até 2010, educação superior para pelo menos 30% dos jovens entre 18 a 24 anos. 2. Ampliar a oferta do ensino público de modo a assegurar uma proporção de pelo menos 40% do total das vagas; 3. Estabelecer um amplo sistema de educação a distância; 4. Estabelecer um sistema de credenciamento das instituições, garantindo assim a qualidade; 5. Diversificar a oferta de ensino, investindo em cursos noturnos, modulares e sequenciais (BRASIL, 2001, p.01).

Esse processo de avanço do ensino superior ganha incentivo no governo do presidente Lula (PT) a partir do Decreto nº 6.096/2007 instituído em 24 de abril de 2007 que nos apresenta o Programa de Apoio a Planos e Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que possibilita a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, configurando-se como mais uma expansão do ensino superior no Brasil¹.

Com isso, houve o processo de expansão dos campi das universidades federais e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas e a criação de novos cursos, ampliando o Ensino Superior nos demais municípios do território nacional, expandindo-se principalmente nas regiões menos favorecidas como o Norte e o Nordeste. Uma das ações que nortearam a implementação do REUNI foi a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. É com esse propósito que em 2010, final do segundo governo do presidente Lula (2007-2010), tem-se a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

É nesse cenário sociopolítico que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ganha destaque. A UFPA Campus Cametá, fortalecida pela política pública do REUNI, hoje nos apresenta o maior número de aluno matriculados, atrás apenas da Sede da UFPA Campus Guamá, localizado na capital do Estado, Belém-PA. O processo de expansão da UFPA Campus Cametá ampliou-se possibilitando a construção de 4 polos universitários: Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Mocajuba e Baião, que ofertam cursos presenciais de graduação no período intervalar, modalidade intensivo, com aulas em janeiro/fevereiro e junho/julho.

O aumento do número de matrículas em IES, proporcionado pela política de democratização do Ensino Superior dos governos petistas de Lula e Dilma, demonstra o compromisso com a educação, reconhecendo-a como a melhor maneira de se combater a desigualdade social para a

¹ Ver SILVA, Jairo da Silva e. **A Expansão do Ensino Superior na Amazônia Brasileira: um estudo comparativo entre o governo FHC e o ciclo petista.** Temáticas, Campinas, 27, (53): 139-184, fev./jun. 2019.

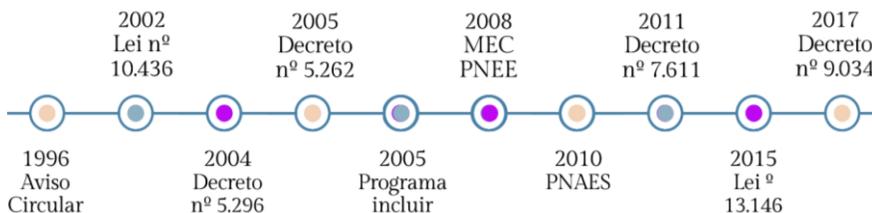
melhoria da sociedade. Com a expansão do Ensino Superior e o acesso de pessoas dos diversos seguimentos sociais, faz-se necessário garantir-lhes condições de permanência. Tais condições foram percebidas através da oferta e aumento do número de bolsas e auxílios aos estudantes do Ensino Superior, ampliados durante o governo de Dilma Rousseff (PT), sucessora de Lula (PT). É nesse bojo de democratização da educação que Pessoas com Deficiência adentram esse espaço.

Atualmente, a presença da Pessoa com Deficiência (PcD) na Educação Básica Brasileira tornou-se mais frequente, seja pela garantia de direitos previstos em leis, seja pelo avanço das ciências. No entanto, a presença destes na Educação Superior ainda é minoritária, devido à falta de efetivação das políticas públicas existentes para o acesso e a permanência desse público nesse nível de ensino. Na seção seguinte, discutem-se tais políticas públicas voltadas ao público-alvo da educação especial no Ensino Superior.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Baseado nos estudos de Fantacini (2017), que apresenta em sua investigação os dispositivos legais, normativos, bem como dados sobre a inclusão na educação superior, propõe-se realizar um breve percurso na história legal da educação inclusiva em nosso país para, em seguida, discutir sobre os reflexos desta no Ensino Superior.

Figura 1: Principais legislações no campo da educação especial no Ensino Superior



Fonte: elaboração dos autores.

O marco legal das política de educação especial iniciou-se em 1996 com a criação do documento “Aviso Circular” de nº 277/96, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo era contemplar

os portadores de necessidades especiais² através de uma política educacional que possibilitasse o avanço acadêmico do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e no ano seguinte, em 1999, houve a publicação do Decreto nº 3.298/99 responsável por regular a Lei nº 7.853/1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, porém, segundo Fantacini (2017), ambos os documentos não discorreram de forma clara e explícita sobre a inclusão no Ensino Superior.

Em 2002, é sancionada a Lei nº 10.436/2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, regulamentada pelo Decreto nº 6.626/2005 (BRASIL, 2005) e no ano de 2003 é sancionada a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). No ano de 2004, é a vez do Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Em 2005, o Programa Incluir (BRASIL, 2005) possibilitou a estruturação de Núcleos de Acessibilidade (NA), procurando garantir condições de acesso e participação dos estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), essas tiveram que empreender esforços no sentido de adequar-se estrutural e administrativamente, criando condições próprias, de forma a possibilitar o acesso e a permanência desses alunos.

Na perspectiva de enfrentamento às práticas discriminatórias presentes nos sistemas de ensino, no ano de 2008, o MEC através da Secretaria de Educação Especial, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008).

Em 2011, são sancionados os Decretos nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e nº 7.612/2011 que apresenta o Plano Viver sem Limites, que apresenta o

² Optou-se por manter o termo utilizado na época.

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2016, é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Dois décadas se passaram, desde a criação do documento Aviso Circular de nº 277/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Inúmeras instruções normativas foram surgindo, entre leis e orientações, para atender os alunos PAEE. Mesmo assim, são poucas as referências com relação ao Ensino Superior. Uma das leis mais recentes, que se caracteriza como um avanço, foi o Decreto nº 9.034/2017 que regulamenta a Lei nº 13.409/2016, Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência; tal decreto é importante para que o PAEE adentre aos espaços das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Considerando-se os avanços possíveis, a partir das implementações dos decretos e leis, procura-se refletir, partindo-se especificamente do último decreto supracitado, sobre as questões do acesso e da permanência da PcD nos espaços das IFES. Com isso, indaga-se: será que as IFES estão preparadas para atender os alunos PAEE? Que ações, para garantir a permanência desses alunos no Ensino Superior, estão sendo empreendidas?

Observa-se que o tema inclusão, quando tratado, no Ensino Superior, ainda é abordado de forma muito geral, dada sua realidade ampla, visto que, no modelo de universidade que temos hoje, faz-se necessário integrar a esse espaço todos os sujeitos, dos mais variados segmentos da sociedade, tais como pobres, negros, indígenas, quilombolas, refugiados, no entanto, não podemos esquecer das pessoas PAEE, que possuem também esse direito.

É importante que aos alunos PAEE, que adentrarem as IES através das leis de cotas para PcD ou não, seja garantido o direito de permanência. Para tanto, destaca-se o papel dos Núcleos de Acessibilidades (NA), previstos em lei, pois estes têm por objetivo desenvolver ações integradoras, a fim de remover barreiras que possam segregar estes alunos, pois muito embora “[...] a legislação tenha se adequado aos objetivos da educação inclusiva, a maior parte de nossos alunos permanece em ambientes de ensino segregado” (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 641).

Tal condição não pode mais ser permitida nas IES, uma vez que:

aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso

(PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas [...] em consonância com os demais dispositivos legais e políticos (BRASIL, 2013, p. 14).

Cabe aos gestores das IES, rever os objetivos, modos de avaliação e currículo, a fim de reformulá-los no sentido de atender aos alunos PAEE, pois deve-se considerar que, “[...] se o ingresso de tal aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades” (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 645). Dessa forma,

[...] a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 11-12).

Percebe-se a necessidade de ações, nas IES, para que a inclusão seja de fato efetivada, tornando esses alunos não apenas quantitativos para o governo, mas sim, demonstrando que estas políticas de inclusão realmente têm dado certo em nosso país. A Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Cametá promove a inclusão e a permanência dos alunos PAEE da instituição através de ações promovidas pelo Núcleo de Acessibilidade, assunto discutido no tópico seguinte.

4.1 Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior

Os Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior estabelecem-se através de ações elencadas na atual política educacional inclusiva. Elas determinam o acesso e a efetivação da garantia do direito à educação e o pleno desenvolvimento e inclusão da pessoa com deficiência nas universidades. Sendo assim, os núcleos de acessibilidades personificam-se em uma tríade de apoio, produção e serviço, que visam à formação de profissionais e à eliminação de barreiras através de suas execuções e, por fim, a ações que tenham impactos no cumprimento dos direitos (GONÇALVES, 2017).

No Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/UFPA), o núcleo de acessibilidade é implementado no dia 09 de março de 2016, pela portaria nº 13/2016, sendo denominado de Divisão de Inclusão

Educacional (DIE), tendo como objetivo a garantia de acessibilidade ao público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008), promovendo a sua permanência na universidade.

A Divisão de Inclusão Educacional busca, por intermédios de práticas pedagógicas flexíveis e políticas sociais e educacionais, proporcionar ao aluno segurança e autonomia em sua permanência acadêmica. Faz-se necessário um trabalho concomitante entre o setor de inclusão, colegiados e coordenação para não somente elaborar, mas contemplar todos os discentes em suas potencialidades, a fim de estimular suas habilidades.

A DIE trabalha para atender a demanda do Campus de Cametá e os seus polos: Baião, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba e Oeiras do Pará. Atualmente, assiste uma demanda de 24 graduandos PcD, sendo: 09 alunos com deficiência física (DF), 09 com deficiência visual (DV), 05 com deficiência auditiva (DA) e 01 com deficiência intelectual. Participaram desta pesquisa 3 (três) graduandos PcD.

4.2 Ações desenvolvidas pela DIE acerca do ingresso e permanência da Pessoa com Deficiência (PcD) da UFPA/Campus Cametá

A missão institucional da DIE baseia-se na tríade pedagógica, social e educacional, visando a uma permanência igualitária aos discentes PcD no decorrer de sua vivência acadêmica. De tal forma, para alcançar os objetivos traçados, faz-se necessária a parceria com o corpo administrativo da UFPA para desenvolver e/ou apoiar políticas públicas inclusivas.

O ingresso de alunos PcD no Ensino Superior requer da instituição flexibilização no ensino, pesquisa e extensão para bem atendê-los. A permanência da Pessoa com Deficiência em espaços acadêmicos é dever da Universidade (BRASIL, 2015). Para isto, é necessário reformular padrões no sistema pedagógico, social e educacional que não favoreçam os alunos PcD.

No que tange a incumbências e serviços da Divisão de Inclusão Educacional, destacam-se: Assessoramentos nas áreas de Deficiência Física, Deficiência Visual, Surdez, Altas Habilidades, Transtorno do Espectro Autista, Cegueira/Baixa Visão, Atendimento individualizado, Atendimento de monitoria, Produção de materiais em Libras e Braille, Formação e produção em tecnologias assistivas, Serviço de tradução e interpretação em Língua Sinais e Bolsa auxílio para PcD.

Além dos serviços supracitados, é importante destacarmos que foi através da DIE que foram realizadas adaptações estruturais nas dependências da UFPA, tais como: a instalação de rampas, possibilitando o acesso igualitário de todos os estudantes aos mesmos espaços. Além de campanhas de sensibilização acerca da obstrução de calçadas promovidas pelos veículos de discentes e docentes da UFPA, que estacionados incorretamente, dificultavam parcial ou permanentemente a passagem, não somente de cadeirantes, mas também da comunidade acadêmica em geral.

A articulação com a sociedade civil também consiste como uma das ações empreendidas pela Divisão. Essas ações se dão por meio do apoio às famílias de autistas e à Comunidade Surda de Cametá, através da organização de Rodas de Conversa sobre Conscientização do Autismo no Baixo Tocantins e dos Seminários de Educação de Surdos na Amazônia Tocantina (SESAT)³, contando com a participação de pais de autistas e de surdos, bem como da Comunidade Surda em geral, pesquisadores da área e demais público interessado.

São realizados também Cursos de LIBRAS nível básico e nível intermediário, em colaboração com o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), destinados a famílias com sujeito surdo, professores e público geral. Tem-se ainda uma especialização⁴ na perspectiva da educação inclusiva para o público em geral, firmada em uma base epistêmica freireana para serem materializadas em prática educativa inclusiva, através de um ensino reflexivo, crítico, dialógico e humanizador. Já que, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47).

Destaca-se inclusive a realização do Curso de Capacitação Materiais adaptados ao Público-alvo da Educação Especial: Formação continuada para professores da UFPA Campus Cametá, que inicialmente se destinava apenas aos docentes do Campus Cametá, no entanto, dada a enorme demanda de professores e pesquisadores externos à UFPA, decidiu-se inserir também o público externo.

Em síntese, o curso supracitado propõe-se a capacitar profissionais inclusivos que contribuirão para a permanência, a acessibilidade no

3 Realizados anualmente pelo Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT), estando em sua sexta edição até o corrente ano (2021).

4 Especialização em parceria com a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO/CUNTINS/UFPA).

processo de inclusão educacional dos graduandos com deficiência da UFPA Cametá e dos demais espaços educativos, onde quer que esteja inserida a PcD, tornando-se multiplicadores do conhecimento aprendido, pois enquanto mediador do conhecimento, é seu papel partilhar o saber.

Com as ações desenvolvidas pela DIE para o quadro docente da UFPA Campus Cametá, espera-se que esses reflitam sobre suas práticas, reconhecendo quais delas são excludentes e como devem mudá-las, pois o fracasso do educando é o fracasso do educador. Nesse sentido, Cool, Palacios e Marchesi (1995, apud SAMPAIO, SAMPAIO, 2009, p. 35) nos afirmam que, “[...] se o professor atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos alunos, e não ao processo de ensino, menores serão suas chances de modificar as condições de aprendizagem, e, conseqüentemente, seus alunos continuarão fracassando”.

4.3 Os limites e as possibilidades do trabalho da DIE em prol da inclusão educacional da PcD da UFPA/Cametá

Ao considerar os limites enfrentados, expõem-se algumas conjunturas acerca do pensamento deturpado sobre acessibilidade, encontrado neste Campus quando a DIE se fixou. Primeiramente, deve-se esclarecer que o trabalho desenvolvido pelo setor é embasado em uma política de acessibilidade⁵ e não de assistencialismo⁶.

Com a implantação do setor de inclusão nas dependências do Campus, novas posturas foram adotadas, tanto no que se refere aos atendimentos com alunos, quanto nas questões pedagógicas e administrativas com as faculdades. Estas apresentam, em determinados momentos, carência de informação para lidar com a educação inclusiva. Explica-se este ponto pelo fato de a UFPA Campus Cametá não dispor outrora de um núcleo de inclusão educacional.

Destaca-se que, para que o trabalho da DIE se faça com excelência, é necessária uma parceria não somente com as faculdades que têm em

5 BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

6 Assistencialismo é a ação de pessoas, organizações governamentais e entidades sociais junto às camadas sociais mais desfavorecidas, marginalizadas e carentes, caracterizada pela ajuda momentânea. Tal prática, desprovida de teoria, não é capaz de transformar a realidade social destas comunidades, pois atende apenas às necessidades individuais e tem caráter de ajuda e não de direitos.

seus cursos alunos PcD, mas uma conscientização de todo o corpo administrativo da UFPA. São exigido das faculdades os materiais com antecedência mínima de 01 (uma) semana para a acessibilização. Para a execução deste trabalho alguns critérios são fundamentais como, por exemplo, ter materiais sem rasuras e/ou imagens. Todavia, quando tais critérios não são respeitados, têm-se um redobramento no desenvolvimento destes materiais.

Materiais em Braille, alto relevo e/ou escaneamentos de livros, acessibilidade comunicacional por meio de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras, atendimento pedagógico individualizado de PcD e transtornos, eventos voltados para área da Educação Especial no Ensino Superior, bem como formações internas para discutir e fomentar práticas de acessibilidade são alguns dos principais trabalhos desenvolvidos pelo setor de inclusão, configurando as possibilidades de uma inclusão que dê suportes para desenvolver a autonomia de cada discente em sua vivência acadêmica.

Na entrevista realizada com os discentes PcD, perguntou-se sobre quais outras ações a DIE deveria propor a fim de contribuir com sua permanência ao longo do curso. Gustavo afirmou não serem necessárias outras ações. Paula propõe haver uma “comunicação mais direta com PcD” (PAULA, 2021), pois, segundo ela, não houve essa comunicação direta, tendo tomado conhecimento da DIE apenas no ano de 2017, quando um dos integrantes da Divisão a procurou apresentando a função e os objetivos da DIE, apesar de ter ingressado no ano de 2015.

Justifica-se tal atitude em virtude de a graduanda cursar suas aulas no período intervalar, regime intensivo, e as duas bolsistas da DIE, também cursarem suas aulas no mesmo período e regime. Tendo em vista isso, suas atividades estavam paralisadas e conseqüentemente suas bolsas. Nesse mesmo período, a coordenadora da Divisão também necessitou se ausentar em virtude de ministrar disciplinas no Campus Sede, em Cametá, bem como em seus polos: Mocajuba, Baião, Limoeiro do Ajurú e Oeiras do Pará. Somente em 2017, com a nova seleção de bolsistas, é que os alunos do intervalar passam a ser assistidos pela equipe da DIE.

Tal realidade não é exclusiva da UFPA Cametá. Miranda (2007) nos chama atenção sobre os entraves da inclusão de discentes com deficiência no Ensino Superior, a saber: recursos financeiros, contratação de profissionais e adaptação curricular. Nesse sentido, a

ausência de profissionais no núcleo, como: assistente social, técnicos, psicólogos e pedagogos impossibilitou um contato face a face com a graduanda pelos motivos supracitados.

Somente em 2018, dois anos depois da criação e do trabalho desenvolvido pela DIE, houve a contratação de 01 (uma) pedagoga para atuar na Divisão de Inclusão Educacional, atendendo a enorme demanda de 29 (vinte e nove) alunos PcD da UFPA Campus Cametá e seus 5 (cinco) polos.

Atualmente, a DIE recebe da Coordenadoria de Acessibilidade (CoAccess/SAEST/UFPA) a lista dos candidatos PcD aprovados no Processo Seletivo contendo os nomes e o tipo de deficiência, bem como seus respectivos cursos e período de entrada. Dados de contato desses graduandos só são possíveis nas secretarias dos cursos após a matrícula. Após a concessão dessas informações, a equipe da Divisão faz o devido contato com os alunos, para orientações e apresentação da DIE, efetivando uma comunicação direta conforme fora proposta por Paula.

Ainda sobre ações outras que a DIE deveria propor a fim de contribuir com a permanência dos alunos PCD no curso, Paula salienta a necessidade da realização de eventos outros que:

oportunizem a participação ativa das pessoas com deficiência sobre sua própria realidade e identidade nas discussões. [...] Acredito ser importante ampliar as discussões sobre a pessoas com deficiência, de forma a discutir os estigmas que ainda nos rodeiam, isso em razão de toda e qualquer deficiência (PAULA, 2021).

A DIE realiza, juntamente ao GESAT – Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina, os seus seminários (SESAT) que recebem um quantitativo de mais de 300 inscritos anualmente, em que são realizados círculos de culturas, trocas de experiências e apresentação de trabalhos através de comunicações orais acerca da educação inclusiva, com enfoque para a educação de surdos.

Gabriela, por sua vez, pontua a necessidade de ter “acompanhamento de algum bolsista dentro de sala, não necessariamente todos os dias, mas pelo menos algumas vezes na semana” (GABRIELA, 2021), justificando encontrar dificuldade em algumas disciplinas, não conseguindo acompanhar os conteúdos, devido ao ritmo acelerado do período intervalar, regime intensivo, no qual estuda. Declara ainda não conseguir registrar todas as informações em seu computador durante as aulas, pois segundo ela, sua turma é bastante barulhenta, o que também a impossibilita de gravar a aula.

Após receber o relato da graduanda, a coordenação da DIE disponibilizou, no período intervalar – presencial e remoto – 2020/2021, uma monitora para acompanhar a discente nas aulas, bem como realizou 03 (três) formações com os professores e coordenadores do curso de Serviço Social, garantindo, assim, o acesso às informações da discente nas aulas, a permanência de Gabriela no Curso e a formação continuada dos professores.

Após a implementação da DIE, os trabalhos desenvolvidos na UFPA Campus Cametá, configuram um novo olhar acerca das políticas públicas inclusivas, e, neste cenário, o setor de inclusão garante aos discentes uma permanência igualitária considerando suas especificidades.

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DEFICIENTES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Representação Social é entendida como “forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano” (RANGEL, 2004, p. 66). A abordagem processual foi desenvolvida por Moscovici (1981; 2009) e aprofundada por Jodelet (1984; 2001).

Jodelet (2001, p.22) inicia seus estudos acerca das representações sociais, descrevendo que representar ou se representar “[...] corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa ou uma coisa, acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria”, sendo que esse ato de representar pode ser algo real ou do imaginário, o imprescindível é que tenha a presença do objeto.

Assim, as representações sociais são entendidas como um sistema que organiza as relações dos indivíduos com o mundo, partilhando uma relação de construção entre o sujeito e o objeto de maneira bilateral, dialética e interacionista.

A autora descreve que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social.” (JODELET, 1984, p. 361). Assim,

de alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas. Em torno deles constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios, que interessa a várias disciplinas (JODELET, 1984, p.17).

Nessa via, os fenômenos observáveis são representações da vida cotidiana, do senso comum e das relações. As representações nos conduzem no modo de classificar/nomear para posteriormente interpretar e expor essa realidade. Constitui sempre uma relação entre sujeitos com outros sujeitos, expressando um saber prático e de como eles interpretam o mundo. Jodelet (2001) afirma que

as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrado – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual eles têm de intervir (JODELET, 2001, p.26).

Diante disso, Jodelet (2001) sistematiza três polos independentes que delineiam o campo teórico conceitual das Representações Sociais. São eles: (I) Quem sabe e de onde sabe? (II) O que e como sabe? e (III) Sobre o que sabe e com que efeitos? Essas perguntas delimitam três ordens no campo de estudo respectivamente: (I) Condições de produção e de circulação; (II) processos e estados; (III) estatuto epistemológico das representações sociais. Apresento na Figura 2, a seguir, os eixos defendidos pela autora.

Figura 2: Articulação dos elementos das Representações Sociais



Fonte: Elaboração própria com base em Jodelet (2001, p. 27-28).

Pela figura, na abordagem processual, a investigação manifesta-se pelo sujeito, em que representa de um determinado contexto o objeto

representado, sendo que essa representação está no sentido de nomear algo para depois materializá-lo em termos práticos. Assim, nota-se que as Representações Sociais, na abordagem processual, marcam uma relação horizontal entre sujeito e objeto, na qual quem sabe – graduandos com deficiência da UFPA/Cametá – ilustram suas representações sobre a atuação do núcleo de acessibilidade na promoção da equidade e inclusão no ensino superior.

5.1 Representações Sociais de graduandos com deficiência da UFPA Campus Cametá sobre a atuação do núcleo de acessibilidade

Os núcleos de acessibilidades, partindo da premissa legal, visam à inclusão e à permanência dos discentes deficientes do Ensino Superior, através da garantia de uma educação de qualidade. A pesquisa analisou como os graduandos deficientes da UFPA Cametá percebem, elaboram e partilham suas representações sociais sobre a inclusão no Ensino Superior mediada pela Divisão de Inclusão Educacional (DIE). Para isso, fez-se a coleta de dados por meio da aplicação de questionário. Participaram desta pesquisa 1 (um) graduando e 2 (duas) graduandas, sendo 2 (dois) com deficiência física e 1 (um) com cegueira. As respostas aos questionamentos dispostos no questionário são ilustradas nos parágrafos seguintes.

No que diz respeito à compreensão que os graduandos possuem acerca do que é a Divisão de Inclusão Educacional (DIE) da UFPA Cametá, suas respostas nos revelam o verdadeiro sentido do trabalho desenvolvido pela DIE, que são proporcionar aos graduandos PcD a garantia de seu direito de acesso e permanência ao Ensino Superior, tendo uma educação pautada na qualidade e no compromisso social, auxiliando esses alunos na concessão de auxílios, disponibilizados pelos editais da UFPA, além de desenvolver tecnologias assistivas. Isso reverbera na fala de Gabriela, ao dizer que “a DIE, como o próprio nome diz, é para proporcionar para nós PcD uma educação mais inclusiva. A Divisão é para auxiliar com materiais, com questões relacionadas ao curso e à UFPA como um todo” (GABRIELA, 2021).

Dessa forma, a entrevistada Gabriela ancora o trabalho da DIE no acesso e na permanência na instituição e materializa tal ação na concessão dos auxílios e editais na Universidade Federal do Pará Campus Cametá.

Com relação à questão sobre os graduandos frequentarem a DIE para receberem suporte ao enfrentamento de alguma situação, Gabriela e Gustavo responderam que sim, costumam frequentar a DIE. Apenas Paula disse que não costuma frequentar. Segundo Gabriela, ela costuma frequentar a DIE:

[...] por situações diversas. Geralmente, quando possuo alguma dificuldade em alguma disciplina, ou então, quando preciso de algum material que os professores não fornecem, às vezes, nesses casos peço o auxílio da Divisão de Inclusão, ou quando preciso fazer alguma coisa lá e quando tenho algum problema com algum professor (GABRIELA, 2021).

A dificuldade apresentada por Gabriela, no que diz respeito aos materiais e aos “problemas com algum professor”, referem-se ao uso de recursos pedagógicos pelos professores, como textos impressos, digitalizados ou em formato PDF que contenham imagens. Esses recursos deveriam ser disponibilizados à DIE antes do início da disciplina para serem adequados em formato de áudio (descrição, no caso das imagens), evitando a exclusão e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da discente com cegueira.

Gustavo diz que costuma frequentar a DIE em busca de novas informações a respeito da função e objetivos dela, e, também sobre a instituição UFPA, além do diálogo, pois segundo ele, “é sempre bom a gente tá naquela sala propícia, pois a gente se sente tão acolhido, protegido por eles. Eles têm um carinho enorme por todos” (GUSTAVO, 2021).

Gustavo representa sua ancoragem no cuidado e declara sua objetivação no diálogo e acolhimento recebido pelos profissionais da Divisão. Neste quesito, Freire (1980, p. 43) define o diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Nessa relação de comunicação, estariam presentes: Gustavo e os profissionais da DIE, a saber: coordenadora, pedagoga, monitores e bolsistas.

Paula, mesmo não frequentando a DIE para assessoramento em situações específicas, também nos revela se sentir acolhida e respeitada pelo tratamento recebido através do contato com os bolsistas e professores da DIE, por meio de sua participação na Comissão Organizadora de um evento promovido pela Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT/UFPA). Gabriela compartilha do mesmo

sentimento, conforme nos revela em sua fala: “minha relação com os bolsistas e com a professora [coordenadora da DIE] é ótima, graças a Deus, não tenho do que reclamar, me dou super bem com todos eles [...]” (GABRIELA, 2021).

Esse sentimento de acolhimento e bem-estar reconhecido nas falas dos entrevistados demonstra a concepção de educação primada pela equipe da DIE, uma educação humanizada, cujo objetivo é eliminar o processo de exclusão ao qual as Pessoas com Deficiência estiveram por anos à mercê na educação.

As Representações Sociais dos entrevistados ancoram o acolhimento na relação dos atendimentos e objetivam a alteridade e a amorosidade. Dessa maneira, a alteridade deve ser base na construção da prática educativa inclusiva, já que possibilita a percepção e a participação do outro no processo inclusivo. Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004).

No que tange à amorosidade, Freire a ilustra “como uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (FREIRE, 1981, p. 29), na medida em que o ser humano, como ser dialógico, cuja busca de ser mais se materializa por meio da comunicação e do afeto com outros sujeitos.

Com relação aos serviços oferecidos pela DIE, Gabriela e Gustavo afirmam já ter solicitado algum dos serviços, dentre eles: acompanhamento em eventos ou em trabalho de campo, externo às dependências da UFPA, assessoria na realização de inscrição em auxílios da UFPA (Kit PCD, Kit Tecnologia Assistiva, PIBIC/PcD), dentre os já mencionados anteriormente. Paula diz não ter solicitado nenhum dos serviços oferecidos pela Divisão, mas que sabe “que a DIE promove atendimento especializado, também cursos de formação, eventos e pesquisa na área de inclusão” (PAULA, 2021).

Algumas representações ancoram a figura do Núcleo de Acessibilidade como a panaceia para resolver os problemas existentes na inclusão. Esse pensamento é representado pelos entrevistados quando se referem ao fato de instituição estar preparada para receber os graduandos com deficiência, porque dispõe no seu quadro de funcionários, serviços e acolhida pedagógica e amorosa.

Assim, os entrevistados elaboram e partilham suas representações sociais sobre a inclusão no Ensino Superior mediada na prática educativa pela Divisão de Inclusão Educacional (DIE) como apoio: um

apoio de acessibilidade, de adequações de materiais, apoio pedagógico e, um apoio afetivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicaram como os graduandos deficientes da UFPA/Cametá percebem, elaboram e partilham suas representações sociais sobre a inclusão no Ensino Superior mediada pela Divisão de Inclusão Educacional (DIE), a compreendendo não somente como uma unidade de apoio educacional, mas também de apoio sociocultural, ao principiar uma educação humanizada, com perspectiva de promover mudanças no processo histórico de exclusão vivenciados pelas pessoas com deficiência na sociedade brasileira, no que se refere ao campo da educação.

A pesquisa indicou ainda que a UFPA Campus Cametá carece de incentivos ao trabalho realizado pela DIE, a fim de melhor atender às demandas insurgentes, como as apontadas por Paula e Gabriela, para garantir o acesso e a permanência das mesmas e dos novos discentes que ingressarão na instituição, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Mediante o exposto nesta pesquisa, conseguimos vislumbrar a importância que a DIE possui para a UFPA Campus Cametá, pois esta vem realizando no decorrer dos anos atendimento educacional especializado aos discentes PcD's, além de formações específicas na área da educação inclusão, não somente para os professores do Campus, mas também para pesquisadores e demais interessados na área, além de professores da Educação Básica que encontram dificuldades em suas práxis ante ao contexto de ter um aluno PcD em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.08.19.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro 2011.** Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Aviso Circular n. 277**, de 8 de maio de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Especial**. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

BRASIL. **Programa Incluir**. Documento Orientador Programa Incluir. Secadi/SESu, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23.06.22.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes Com Deficiência na Universidade**: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. Dissertação(mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do núcleo de acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017. Disponível em: repositório.ufscar. Acesso em: 01.12.21.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação Inclusiva no Ensino Superior**: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, [s. l], n. 4, p. 636-647, 23 fev. 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 01 dez. 2020.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

- JODELET, D. (Org.). **Les representations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SPEPUD, 1986.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.61-77.
- MIRANDA, Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles et al (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação. 3ed. Porto Alegre, 2011, p.120-134.
- MOSCOVI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Articulações sobre o campo das representações sociais**. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013
- OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) (Unesco), Porto Alegre - Brasil, 2002.
- RANGEL, Marly. **A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.
- SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R.. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. [online] Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0915-5.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção temas básicos de pesquisa-ação, 2. ed. - São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

ENTRE O TEMPO COMUNIDADE E O TEMPO UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO NA LEDOC E AS CONTRIBUIÇÕES NAS IDENTIDADES DO EDUCADOR E EDUCADORA DO CAMPO

Deiziane Moraes Caldas
Hellen do Socorro Araújo Silva

INTRODUÇÃO

Mulheres amazônidas que lutam em seus coletivos pela garantia do direito a educação nos territórios do campo, das águas e das florestas e buscam refletir acerca da resistência por uma formação de educadores e educadoras inclusiva, com seu pilar na diversidade e nas políticas afirmativas.

Essa apresentação é necessária para situarmos o contexto das pesquisadoras em memória as vozes dos silenciados pelo preconceito de ter origens camponesas e que são marginalizados na construção de suas identidades por serem do campo, das águas e das florestas. O silenciamento causado a partir da negação, aos sujeitos “outros” o direito de ser sujeito, do campo com acesso à escolarização.

É neste direcionamento, que introduzimos nossa escrita neste texto por ser fruto da pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido no período de agosto de 2020 a setembro de 2021 e que resultou em Trabalho de Conclusão de Curso.

O Campus do Tocantins-Cametá /UFPA acessa o edital 02/2012 do Ministério da Educação e é contemplado para iniciar a oferta de nove (9) turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), momento em que se institui a política permanente de formação inicial para professores do campo na Amazônia Tocantina. Por meio desta política de formação de educadores do campo inicialmente desenvolvida através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no final dos anos de 1990, via Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e via editais do PROCAMPO desde o ano de 2008.

Este curso, que é uma nova modalidade de ensino de graduação nas universidades públicas brasileiras (MOLINA, 2012), fundamenta-se

em uma educação que possibilite o diálogo com os sujeitos nesse processo de formulação de novos conhecimentos (FREIRE,1996).

A LEDOC em estudo tem como áreas de conhecimentos a Ciências Agrárias (agroecologia) e a Ciências da Natureza, sendo que esta visa valorizar a matriz formativa que articula os tempos formativos que se alternam entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade na perspectiva de afirmar a relação com o trabalho, território e com a identidade camponesa.

Diante do exposto, este texto se norteia pela seguinte pergunta: Quais as contribuições e os desafios do curso de Licenciatura em Educação Campo a partir do processo formativo de educadores/educadoras do campo na construção de suas identidades para a transformação da escola do campo? O objetivo geral foi analisar a formação da LEDOC-Cametá-2016 entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade, suas contribuições e os desafios dessa formação para o fortalecimento das identidades do (a) educador e educadora da escola do/no campo.

Como os objetivos específicos buscou-se aprofundar o referencial teórico acerca da epistemologia da Educação do campo e suas práticas, identificar o processo de ensino interdisciplinar a partir do PPC do curso e outros documentos institucionais (Regimento Interno da Faculdade e Instrução Normativa do Estágio) e compreender o percurso formativo partindo da percepção dos estudantes analisando as contribuições e os desafios para a construção das identidades de educadores/educadoras do/no campo entre o tempo comunidade e o tempo universidade.

Para tanto, o objeto deste estudo trata-se da trajetória da Licenciatura em Educação do Campo, na UFPA-Cametá a partir das percepções dos discentes que nas suas contradições contribuíram para a construção e afirmação deste curso, bem como a compreensão dos tempos/espacos vivenciados na turma-Cametá de 2016 desenvolvidos que permitem a construção da identidade do educador e educadora do campo na perspectiva de traçar os caminhos para a transformação das escolas do campo.

Este artigo está organizado em cinco parte. A primeira parte composta de introdução. A segunda, abordamos os caminhos teóricos e metodológicos desse estudo; a terceira, as reflexões teóricas que norteiam a epistemologia da Educação do Campo; a quarta, sobre as marcas da formação na identidade do educador(a) do campo. E Por fim,

as considerações finais que avistam os horizontes para a transformação da escola do campo.

1. CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: ENTRE O TEMPO COMUNIDADE E O TEMPO UNIVERSIDADE LÓCUS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O lócus dessa pesquisa está situado nos espaços formativos da turma da LEDOC 2016 no território cametaense do baixo Tocantins que intitulamos “Entre o Tempo Comunidade e Tempo Universidade”. Um espaço não apenas pedagógico, mas também social, cultural e político. Espaços/Tempos que formam a experiência dos sujeitos do campo a partir da pedagogia da alternância nos diferentes contextos amazônicos, regionais e locais em que os sujeitos educandos constrói suas identidades e suas práticas educativas nas escolas do campo.

Imagem I: Croqui de Vila do Carmo e Comunidade Ribeirinha de Pacuí (territórios de educandos da LEDOC, 2016) construída na disciplina de Cartografia Social do Tempo Universidade.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Os croquis, por exemplo mostram os territórios por onde se educam esses sujeitos, onde a partir dessa formação acadêmica os

olhares foram aguçados para seu contexto local e amazônico, foram construídos pensamentos críticos a partir da realidade vivenciada reconhecendo sua importância e valorizando-as. Assim, os rios, igarapés, estradas, matas e florestas fazem parte do contexto cultural, social e político da pedagogia que se ancora o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Baixo Tocantins.

Dessa maneira, os territórios dos educandos são considerados no interior do curso o lugar onde também se aprende e no convívio com a comunidade construímos práticas educativas e transformadoras, essa vivência pedagógica é proporcionada nos tempos formativos no interior da LEDOC e situam o lócus que permeiam a formação entre os tempos e espaços durante sua integralização.

Segundo Caldart (2017) o tempo universidade é onde os educandos tem aulas teóricas e práticas, aprendem, se auto-organizam, avaliam, planejam, vivenciam e aprofundam valores. O tempo comunidade é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos nos vários aspectos. Esses momentos distintos, permitem a troca entre os conhecimentos considerados científicos e populares, fortalecendo as raízes identitárias camponesas, a relação com a natureza e o modo de viver camponês.

Assim, alinhamos o percurso metodológico dessa pesquisa com os princípios da abordagem qualitativa de Bogdan e Biklen (1994, p. 17) “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nas quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”, esses fatores que irão direcionar a proximidade dos sujeitos da pesquisa e o meio, e contribuir com as interpretações do qual se propõe investigar a formação na LEDOC e as contribuições na construção identitária dos educadores e educadoras versando os caminhos para a transformação da escola do campo.

A pesquisa, delimita-se por uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso, Regimento Interno da faculdade e Instrução Normativa do Estágio de Docência. A análise destes documentos visa apresentar as contribuições e os desafios da LEDOC-Cametá- 2016 no processo formativo dos estudantes.

Para a coleta de dados tivemos a observação participante como a principal ferramenta que norteou essa fase da pesquisa, como instrumento foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com 4

estudantes da LEDOC a partir dos recursos tecnológicos, utilizando-se do Google Meet devido o contexto pandêmico.

A entrevista semiestruturada por que é aquela que “o pesquisador busca obter informações contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores” (MINAYO, 2001, p. 21).

Os entrevistados foram identificados de acordo com suas identidades coletivas que foram construídas no decorrer de suas trajetórias acadêmicas e selecionados a partir do critério de vivências nos estágios do curso (Ensino Fundamental, Médio e EJA) em diferentes contextos de escolas do campo sendo ribeirinha, quilombola, das estradas, vilas e que realizaram seus estágios em escolas na cidade que atendem alunos do campo.

Os dados foram analisados a partir das entrevistas transcritas, dos documentos e caderno de campo, na sequência triangulamos as informações levantadas e fomos respondendo às perguntas da pesquisa de acordo com seus objetivos.

2. A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO/NO CAMPO

Na década de 90, a classe trabalhadora nos seus processos de luta por acesso e permanência na terra, pautava entre outros direitos, o direito à escolarização como formação humana, a partir de um projeto de escola, campo e sociedade que garantem o direito de reproduzir suas vidas nos territórios, que vivem e trabalham.

O movimento que deu origem à luta “Por Uma Educação do Campo” está expresso no violento histórico de injustiça, desigualdade e opressão que desumaniza o “outro”, por meio de uma cultura de dominação que desvaloriza as mulheres e os homens, pobres, negras e negros, da periferia e do campo. Direitos lhes são negados, desde a humanidade à cidadania, visto, na situação de vulnerabilidade social, desemprego e ao acesso à educação.

A educação do no/do campo, portanto trata-se de um movimento que tem suas especificidades na luta pela terra como sinônimo de vida, cultura, trabalho e saberes com a intencionalidade de educar a partir da compreensão de um paradigma educacional que valoriza as diversidades do campo e reflita sobre as perversas realidades visando

as transformações com um projeto societário e de educação com o protagonismo dos sujeitos do campo.

Esse movimento que nasce das contradições sociais e de desigualdades aos sujeitos que nas suas diversidades desbravam à luta contra hegemônica da educação do campo tem sua totalidade vinculada nas relações sociais, culturais e econômicas do trabalho, que contrapõe as lógicas produtivista do agronegócio e de educação/formação para o mercado de trabalho nos moldes capitalista.

Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam, ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda ao longo do tempo, descortinando que não há saídas dissociadas da superação do capitalismo. (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 6).

Desse modo, a contra hegemonia neste espaço de disputa é constituída por um projeto de escola e sociedade com as marcas do tempo porque no seu movimento por uma educação libertadora no campo, marcas são deixadas de uma educação hegemônica que coloniza e desvaloriza os sujeitos, seus saberes e seu modo de vida. A hegemonia, neste contexto “está vinculada com a supremacia que um grupo assume em relação a outro” (SILVA, p. 38, 2017). Dessa maneira, a relação que estabelece entre os grupos é, enquanto um domina, o outro é dominado e o grupo o “outro”, é o sujeito inferiorizado.

Essa educação, nas áreas rurais que surgem para “letrar” a classe trabalhadora está atrelada ao conceito de hegemonia em função de um projeto eurocêntrico que os domina e os aliena. Pois “a educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (Fernandes e Molina, 2005, p. 10). Essas marcas históricas de uma educação hegemônica que nega o campo e as relações com a terra que é constituído ao longo do tempo.

A educação rural, tem sua centralidade na perspectiva do latifúndio que projeta o silenciamento das vozes dos sujeitos - outros e a desterritorialização com a força de um sistema que tem suas correntes na concentração dos meios de produção que domina os trabalhadores e trabalhadoras do campo, este intenso processo que se recusa nos princípios da educação do campo.

Ao contrário de educação rural, a educação do campo é um movimento que toca o campo com os seus saberes e identidades. Os saberes do trabalho na agricultura familiar, na pesca, extrativismo - açai

e buriti, que promove à vida no campo nas diversas realidades, identidades e relação com a terra, que na educação rural esses conhecimentos são desconsiderados, pois o objetivo é “escolarizar” à serviço do capital empresarial desprezando as formas de existência e reprodução da vida nos territórios das águas, das matas e das florestas.

Ao falarmos dos territórios, situamos as matas e florestas, que a partir da formação acadêmica no curso de Educação do Campo compreendemos que os povos tradicionais distinguem esses espaços, as matas portanto são territórios onde os sujeitos do campo já cultivaram ao longo do tempo, e que hoje são áreas menos densa que as florestas. As florestas, portanto, ganham significado por ser áreas com arbustos maiores e o espaço onde é retirado a madeira para construir suas moradias e também onde extraem os frutos da natureza, o andiroba por exemplo, a floresta neste contexto tende a ser uma área mais preservada.

Neste modelo de educação, que a ideologia do “agro é pop, agro é tec, o agro é tudo” impera é sustentado por um sistema capitalista amplamente homogêneo e neoliberal concentrado na exploração de homens, mulheres, jovens e crianças- outras, do campo à cidade. O agronegócio representa esta face do capitalismo moderno de desenvolvimento rural, onde também se concentra o latifúndio com a exploração das terras, as florestas são alvo desse modelo, o campo torna-se refém de todas as facetas que este sistema representa e considerado como atrasado.

Consideramos, o campo, não apenas como um meio de produzir, considera-se como um lugar de cultivo da terra e de vida, pois nele brota o alimento semeado pelos saberes campestinos e suas identidades coletivas. Brota a cultura que expressam o jeito de ser e de viver no campo, a partir das simbologias carregadas por esses sujeitos, da manifestação da religiosidade, das práticas em comunidade. Que reúne uma ação coletiva e uma maneira de viver socialmente.

Souza (2020) ao discutir a educação do e no campo da Amazônia Paraense afirma que a permanência do homem e da mulher do campo, no campo, perpassa nas vertentes do trabalho e educação. Assim, é necessário que haja políticas para fomentar a produção familiar para que o camponês possa viver, e viver bem no seu próprio meio social e do seu próprio trabalho, sem estar preso às lógicas trabalhista de um sistema patronal e empresarial que visa apenas o seu lucro.

O trabalho, então é uma vertente da epistemologia da educação do campo que está interligado com múltiplas dimensões dos grupos sociais, dentre elas, a educativa e econômica diretamente relacionado com as interações do homem e natureza, neste caso o trabalho das famílias na agricultura. De outra forma, essa educação não existiria, pois com a agricultura camponesa é possível dialogar com a agroecologia e economia solidária frente ao desenvolvimento rural sustentável e por uma educação emancipadora.

Neste projeto de campo e sociedade apresentado pelo agronegócio esse diálogo não é possível, à grande concentração de terras, extensas áreas de monocultivos e o uso intenso de agrotóxicos, neste modelo de campo, o camponês é forçado a desenraizar da sua cultura, seu modo de produzir e ser diversificado, no entanto “a educação cumpriria, dessa forma, um papel de abertura ideológica para as novas relações sociais no campo, sendo, portanto, conservadora e conformista” (NETO, 2015, p. 28).

Essa abertura ideológica ao “novo” desenvolvimento rural é face da perpetuação da desigualdade social no campo, o desemprego e consequentemente a fome de inúmeras famílias quando expropriada de suas terras e forçada a desenraizar. Nessa perspectiva que apresentamos a outra face da contra hegemonia, a partir desse processo histórico de negação as “populações tradicionais”.

Antunes-Rocha e Molina (2014) ao discutirem acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo afirma que a mesma exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Dessa maneira, definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes como os princípios e valores que estruturam essa concepção epistemológica.

A educação do campo, neste sentido trata-se não somente de construções metodológicas diferenciadas a partir da realidade dos educandos, mas compreendida como uma política pública educacional que supere o modelo de educação urbana que se expande para as comunidades camponesas, sem qualquer formulação curricular, política e pedagógica que contemple os saberes socioculturais e supere a mera transmissão de conhecimento que vai além das tímidas políticas educacionais nas áreas do campo.

O questionamento a educação rural é por estar separada da vida social, as formas de existência dos sujeitos e subordinação ao modelo de vida urbana que descaracterizam o outro, sua história e identidade.

As exigências são cada vez maiores do mercado capitalista, pois “[...] quando se refere à criação de políticas públicas educacionais para a zona rural, parece que há um empecilho ou uma dificuldade de se pensar e implementar essa política de forma a contemplar as necessidades campesinas (SILVA, 2020).

Assim, a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 6).

Neste sentido, a formação à procura de entender as relações tendo princípios na pedagogia de Paulo Freire de buscar transformar a realidade através de uma educação emancipadora. Com uma formação no/do campo que se constitui a partir das suas vivências enquanto sujeito, e construída por uma percepção de ensino problematizando as realidades sociais e valorizando as múltiplas identidades presentes nos territórios campesinos.

Dito isto, se faz necessário não apenas criar escolas no campo, mas pensar políticas de formação de educadores como protagonistas seus próprios sujeitos para atuar neste projeto educativo que vai além de uma escolarização no meio rural. Uma escola, reconhecendo a importância da agricultura familiar e todas de formas de reprodução social com um projeto de campo em desenvolvimento, pois “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com um povo sem horizontes e buscando sair dele (CALDART, 2011 p. 107)”. Da mesma forma, este projeto tem que está atrelado expandir a educação básica para todos os povos que vivem nos diversos territórios, para não ter que sair do seu lugar para estudar na cidade.

Abrimos passagem para citar o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e o PROCAMPO que fazem parte deste contexto da história vinculada à luta por acesso à educação, voltados para a docência no/do campo abrindo as portas da universidade para as populações camponesas e sendo fundamental para a institucionalização das LEDOCs, juntamente com os fóruns, dentre eles os regionais, municipais e locais que constitui o movimento “por uma educação do campo” no Brasil. São sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras, educadoras e educadores, militantes sociais do campo,

órgãos públicos governamentais e não governamentais comprometidos neste processo.

Assim, a licenciatura é fruto deste histórico e dialético que compreende o campo como lugar de conhecimento, e trata-se de “uma educação dos e não para os sujeitos do campo (CALDART)” o trabalho sendo uma vertente dessa epistemologia, assume uma importância na concepção pedagógica, pois compreende-se que “pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência (CALDART, pág. 101). De modo geral, essa modalidade à procura de desenvolver práticas coerentes com seus princípios epistemológicos.

O projeto de Educação do Campo que fundamenta os projetos pedagógicos dos cursos das licenciaturas em educação do campo traz em sua essência esse projeto popular visando o desenvolvimento no campo brasileiro e reconhecendo “a educação, sendo parte da totalidade social [...] que não pode ser separada do restante da vida e nem fragmentada em seu conteúdo” (NETO, 2015, p.31). Além disso, na busca por uma educação emancipadora “que possibilite o diálogo com os sujeitos nesse processo de formulação de novos conhecimentos, (FREIRE,1996)”.

No que tange a formação de educadores do/no campo soma-se à uma mudança de paradigma, não do velho ao novo, trata-se das possibilidades de enxergar o campo na sua totalidade mediada nos pensamentos freirianos por um processo de ensino interdisciplinar, sendo assim, regado no conhecimento do povo. Com as concepções de Martins, Coelho e Miranda (2015) uma formação educacional que fortalece a luta pela terra e tem preocupação com os sujeitos e de romper as amarras do tradicionalismo que marcam as relações no campo. Neste viés, ressaltamos com Fernandes e Molina (2005) que,

A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. Deve fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver uma não-hierarquia, mas complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (p. 14).

O terreno da educação do campo, ancora-se em um projeto educativo “para o mundo do trabalho, entendido como processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos” (NETO, 2016, p.26). Ou seja, em um projeto não só de

educação, mas de sociedade para o bem viver que se opõe as lógicas de desenvolvimento do capitalismo.

Essas reflexões nos situam o terreno que vem sendo construído a Epistemologia da Educação do Campo atrelado a formação de educadores e educadoras (do/no campo) nos chãos das Licenciaturas em Educação do Campo que direcionam uma caminhada na perspectiva de superar os paradigmas que descaracterizam e inferiorizam os sujeitos, e por fim exploram, os subalternizados. Negam o direito- à vida, alimento, liberdade, educação, o de ser sujeito, do campo nas suas diversidades, agricultor, pescador, negro e quilombolas, extrativistas, sujeitos outros.

3. MARCAS DA GRADUAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO (A) EDUCADOR (A)

O ponto de partida destas reflexões, inicia com a chegada dos sujeitos no chão da LEDOC, horizontes ainda desconhecidos e com recorrentes pontos de interrogações. Centralizado nas marcas deste processo formativo que avistam novos horizontes, de inclusão, alteridade e emancipação.

Em meados de 2016, a turma de Cameté do ano de 2016 do Campus Universitário do Tocantins inicia sua jornada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, a palavra de ordem que os acolhem é “Educação do Campo, direito nosso e dever do estado” em uma mística de abertura, com músicas, representações poéticas e instrumentos que representam as singularidades do homem e da mulher do campo. A mística é a expressão da luta, cultura popular e o fazer-se coletivo dos sujeitos sociais no seu cotidiano percebendo o seu território e sua realidade concreta.

A imagem II simboliza este primeiro momento nos chãos da LEDOC, assim como o início de um sonho de sujeitos jovens e adultos, agricultores, pescadores, trabalhadores do campo que ao chegar na universidade constroem suas próprias identidades, a partir de suas vivências e no decorrer dessa caminhada universitária.

Imagem II: Acolhida da turma realizada pelos egressos da LEDOC, 2014.



Fonte: Arquivos da turma, 2016.

A chegada de novos sujeitos na universidade pública configura-se em um momento afirmativo dos povos oriundos de comunidades tradicionais, a maioria cursando a primeira graduação com um público diferenciado em suas origens e histórias de vida, mas com perspectiva coletiva e participativa.

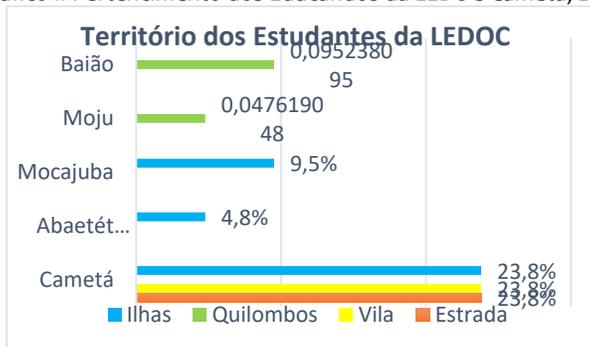
Seu ingresso ao curso se dá via Processo Seletivo Especial (PSE) que tem sua especificidade atender os povos do campo em suas diversidades e interculturalidades. Busca-se, por meio deste, abrir os portões da universidade que viviam fechados para a classe trabalhadora do campo, aos jovens e adultos que resistiram à educação pública brasileira nas áreas denominadas rurais.

A turma é formada por homens e mulheres, dentre eles, militantes dos movimentos populares do campo e da cidade, um coletivo plural e adverso. Abrange diferentes territórios do Baixo Tocantins, os quilombos, as ilhas, as comunidades das estradas e de terra firme, dentre elas as vilas. Esses mesmos sujeitos que fortalecem a luta coletiva por um projeto de educação, desenvolvimento e sociedade no campo popular que se encontram em movimento, organizados nos eventos comunitários, pastorais, culturais e políticos que demarcam a militância nos seus respectivos territórios.

A turma de 2016, consegue abranger 5 diferentes territórios do Baixo Tocantins, apesar de ser uma turma que houve em seus percursos

um número bastante significativo de evasão, no momento da pesquisa, ainda se apresentou de maneira muito diversificada. No gráfico I, apontamos os municípios onde se encontram esses estudantes que formam a diversidade territorial da LEDOC 2016, concentrados em sua maioria em áreas rurais do município de Cametá.

Gráfico I: Pertencimento dos Educandos da LEDOC-Cametá, 2016.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Sujeitos, que vivenciam suas territorialidades no plantar, cultivar, pescar, no “briqueio do mapará”, na lanceada do camarão, na colheita da pimenta do reino e na coleta dos frutos da natureza, dentre eles, o açaí e o buruti. Uma diversidade de saberes populares, que na educação hegemônica são desconsiderados quando “ocultos” no currículo e nas práticas pedagógicas disciplinares. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2004, p.79-80) quando ressalta que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. [...] Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo [...]

Barros (2021) afirma que o território da produção camponesa no Baixo Tocantins, entretanto, é um território de resistência e r-existência,

onde os processos de constituição histórica da formação territorial, não conseguiram apagar a força cultural da produção social na relação com a natureza.

Visto isso, o curso de Licenciatura em Educação do Campo está organizado em eixos pedagógicos interdisciplinares e contextualizados visando a realidade concreta dos educandos, sob o princípio da Pedagogia da Alternância. Assim, este curso propõe-se a ofertar uma sólida e teórica formação integral envolvendo docência, pesquisa, extensão e militância durante as alternâncias pedagógicas que se realizam entre as etapas curriculares, caracterizando a licenciatura como interdisciplinar com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza, graduação que pretende ser correspondente à necessidade formativa dos povos do campo nesta região (PPC, 2017).

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) se faz o diálogo do processo educativo de forma emancipatória, contra a cultura hegemônica do saber, que inferioriza os sujeitos do campo, seus valores e seu modo de vida. Essa educação camponesa, voltada para o ensino interdisciplinar com propostas para um campo brasileiro e com compromisso com uma escola que interessa a classe trabalhadora na sua totalidade.

Assim, o curso na luta contra a lógica de educação voltada para o capital, tem sua materialidade nas suas vivências, nas histórias que são construídas no decorrer de uma caminhada que marcam resistência e a r- existência dos sujeitos afirmando uma identidade negada historicamente, que entre diversos aprendizados, os futuros educadores do campo são marcados por uma experiência que renovam e resinificam sua existência e o pensamento de um projeto educativo inerente a sua realidade.

4. DOS PRINCÍPIOS À MATERIALIDADE: MARCAS QUE FICAM, SUAS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Os princípios que norteiam a prática na Educação do Campo que marcam a r- existência dos sujeitos é resultante de uma prática educativa que está estreitamente ligada ao lugar de pertencimento social, a luta nos movimentos e organizações do campo, a produção familiar e as histórias de vida dos sujeitos que vivenciam permanentes contradições no interior das escolas rurais. Significa dizer que, “a realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica” (ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 43) durante o processo formativo de educadores do campo.

Uma prática orientada entre tempo/espacos de formação com processos contínuos de aprendizagem, denominada Pedagogia da Alternância. Pois, considera-se que a “escola e comunidade são tempo/espacos para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação” (ANTUNES-ROCHA, 2015, p.44), e é neste viés que acontece o movimento interdisciplinar na turma de 2016, no olhar do educando da LEDOC, o tempo comunidade é,

A construção do conhecimento entre ambientes de vida, trabalho e escola, que busca a interação entre os estudantes e a sua comunidade, um ponto forte que proporciona a materialidade do nosso curso, nos tempos comunidades a gente vivencia a nossa história e uma constante troca de conhecimentos que possibilitam a relação da teoria e da prática educativa. (Wilson, Estudante Agricultor da LEDOC, 2016)

Uma prática que se constitui nas diversidades e adversidades dos sujeitos “[..] que reconhece o campo não apenas como lugar onde apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (CALDART, 2002, p.31 a 32) e entre um tempo e outro integraliza o trabalho, a cultura, os saberes na perspectiva de trilhar os caminhos para as transformações da escola do campo.

Esses caminhos são percorridos na interface do ensino interdisciplinar a partir da dinâmica da vida e das relações sociais e coletivas em contraposição a visão hegemônica e reducionista existentes nas escolas dos territórios camponeses a partir das contribuições do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo que foi aprovado em 20 de outubro de 2017 a partir da Resolução nº 4.975 do Campus Universitário de Cameté.

O PPC do curso em sua estrutura dialoga com o pensamento educacional de Paulo Freire e concordamos que a interface e seus eixos interdisciplinares são instrumentos para materialização dos princípios da educação do campo, pois o referencial teórico que norteia esta prática educativa ancorado na Pedagogia da Alternância está estruturado para compreender a realidade escolar do campo. Assim como, a resolução do estágio de docência também dialoga com os princípios da interdisciplinaridade, centralizado a superar as contradições do sistema de ensino e à homogeneização do processo de ensino/aprendizagem, partir da relação entre estágio e pesquisa.

Os estágios são apontados como o momento de reconhecimento na formação docente e desafiador em sala de aula, uma vez que as escolas estão centradas na concepção de educação rural, com viés disciplinar e urbanocêntrico. Consideramos que essa experiência formativa soma na construção de novos caminhos a ser percorrido por uma educação que efetivamente seja do/no campo, ressignificando o saber pedagógico, os espaços educativos e a vida no campo “é sabido que não será a escola a protagonista dessa transformação, tampouco sem ela não será exequível esse processo de mudança” (MOLINA, 2015, 194) pois, a escola é parte deste projeto de sociedade contra-hegemônico que a formação na educação do campo pretende alcançar. Seja, pelos espaços de formação ancorado nos estágios, projetos, pesquisa, seja no âmbito dos movimentos das lutas sociais com demandas das comunidades dos educandos.

Pensar na construção das identidades e a transformação da escola do campo a partir da formação da LEDOC é uma ação desafiadora, uma vez que, a educação vem sendo transformada como uma via para o mercado de trabalho em moldes produtivista entrelaçada a teorias macroestruturais e quando vivenciada essa realidade nos espaços escolares nos deparamos com as contradições e dificuldades desse fazer pedagógico, político e social, a entrevista enfatiza esse momento desafiador durante a vivência nos estágios supervisionados do curso:

A vivência nos estágios, foi muito importante, por ser o primeiro contato com a escola com o olhar de professor e educador do campo que a gente “tá” se formando, ali vemos uma realidade totalmente diferente, as dificuldades que são várias, um contexto de formação voltada para o capitalismo, e não para a valorização cultura e por uma escola do campo, sem aquele pensamento de transformar a realidade [...] aí que vamos ver a dificuldade e o desafio de considerar o que aprendemos na universidade sobre a educação do campo. (Andrey, Estudante Quilombola da LEDOC, 2016)

Silva (2017, p. 246) afirma que a transformação da escola do campo se manifesta pela relação dialógica entre a realidade vivenciada pelos sujeitos no contexto da práxis, através do reconhecimento dos saberes socioculturais na produção de novos conhecimentos na universidade pública, nestes espaços de formação. Uma relação que se configura a partir da trajetória dos educandos, suas vivências e saberes.

Dentre esses caminhos percorridos destacamos os seminários integradores da turma nas comunidades representado nas imagens,

momento afirmativo que proporciona o diálogo, interação e oportuno para contextualizar a escola da educação básica de forma mais ampla.



Fonte: Arquivos da turma, 2016.

As vivências como o V Seminário Integrador da LEDOC que aconteceu juntamente com o I Seminário dos Ribeirinhos organizados pela turma de 2016 destacados nas imagens, enfatiza a militância dos futuros educadores nas causas populares do campo levantando o debate de diferentes problemáticas que atinge os povos ribeirinhos, assim como as demais comunidades deste contexto territorial.

Portanto, a formação de educadores executada pela Licenciatura em Educação do Campo da UFPA apresenta fortes potencialidades para romper com este padrão tradicional que perpetua durante décadas na atuação de professores nas escolas rurais e que refletem na vivência dos educandos do campo. Trata-se de um novo perfil de educador:

[...] espera-se que seja capaz de articular de maneira interdisciplinar os saberes dos educandos a outros que sejam objeto de pesquisa, olhando e atuando com criticidade na realidade sócio-histórica de sua atuação. (PPC do curso, 2017, p. 15)

A entrevista evidencia a importância do curso para construção da identidade, pensamento crítico sobre a realidade ao perceber as contradições sociais e a revolta deste sistema que nega sua existência, isso é bastante expressivo na fala da estudante mulher ribeirinha da LEDOC 2016, como assim se identifica.

No curso de Educação do Campo a gente começa a fazer o exercício de ver a nossa realidade e observar coisas que antes não percebíamos mesmo morando na comunidade de forma mais crítica, sabe? Vendo as coisas de um jeito diferente e isso tem traz revolta, pois

é a consciência que faz que a gente saia e se manifeste, não aceite[..]” e completa dizendo “antes eu não me identificava como ribeirinha, antes não significava tanto como hoje isso significa para mim, hoje carrego a minha origem e valorizo (Maria Daiane, Estudante Ribeirinha da LEDOC, 2016).

Agricultores(a), pescadores(a), ribeirinhos(a), quilombolas, jovens, homem e mulher do campo, educadores(as) do campo, lutadores e lutadoras que chegam nos territórios da LEDOC e são símbolos de resistência nas comunidades do campo. Esses sujeitos que vivenciam a perversidade do descaso nas comunidades que ao chegar no seio da licenciatura afirmam e constrói suas identidades de pertencimento social diretamente ligadas as resistências políticas, econômicas, culturais e pedagógicas neste processo formativo.

Sujeitos sociais; as sementes que germinam nos solos férteis e são frutos de um trabalho coletivo, capazes de transformar a realidade nas escolas camponesas. Afinal, uma escola do campo “é um tipo de escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais [...] com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2011, p. 110). Na fala dos entrevistados, ressalta-se a relação teórica e prática que marcam o reconhecimento e afirmação de uma identidade neste contexto da educação do campo:

A nossa experiência como educando da LEDOC a gente começou a identificar a nossa realidade e se identificar, que antes muitos de nós não se identificava como do campo, quilombola, agricultor, ribeirinho [...]. E, durante a nossa formação, principalmente nos tempos comunidades esse movimento da educação do campo foi muito valorizado e enxergado por todos do curso e ser reconhecido. (Wilson, Estudante Agricultor da LEDOC, 2016)

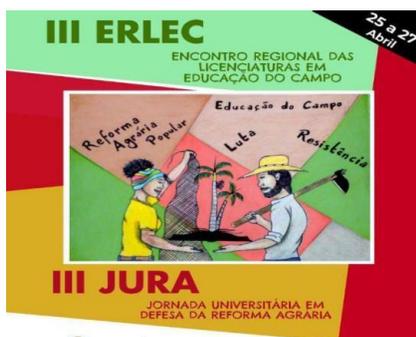
Na educação do campo vimos a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos que vivem no campo, com uma formação humana e transformadora da realidade, da escola, do meio ambiente [...] e o curso tem com a força dos movimentos sociais na busca por uma educação pública que sempre valorize a nossa realidade e a cultura do nosso povo. (Antônio Dias, Estudante Ribeirinho da LEDOC, 2016)

Neste enlace, que a pedagogia do curso faz brotar as sementes que funcionam como o processo de “polinização”, pois é fundamental que essas sementes continuem sendo brotadas para florar e vier novos frutos. Polinizar, então significa alcançar o campo, ser agentes polinizadores para a reprodução de vidas nos territórios camponeses.

Vale ressaltar, que a afirmação e construção dessa identidade é tensa e conflituosa, principalmente ao chegar no seio da licenciatura, pois há uma resistência a mudança e a construção de um outro processo identitário, uma vez que está enraizado o preconceito em ser sujeito do campo, um pensamento muito atrelado ao paradigma do campo que é visto com o estereótipo de atraso, um desafio que também se configuram no interior deste processo formativo.

Silva (2017), evidencia que a turma de Cameté, em que realizamos o estudo tem o maior índice de abandono dos estudantes até agosto de 2017, nos provocando a pensar nas políticas públicas afirmativas na licenciatura. Em 2021, a turma com título de formanda tem este índice ainda maior com aproximadamente 46% de evasão, ocasionados por inúmeras dificuldades, dentre elas a relação com o trabalho e o tempo formativo na universidade, agravada também durante a pandemia.

Em contrapartida, as vivências da turma proporcionaram a articulação de momentos significativos (na qual a turma protagoniza) que contribuiu na perspectiva desse projeto de educação, de campo e de sociedade por aqui discutido, o III ERLEC (Encontro Regional das Licenciaturas em Educação do Campo e III JURA (Jornada Universitária da Reforma Agrária), assim como os eventos por meio do Programa Residência Pedagógica.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Arquivos da turma, 2016.

As representatividades expostas nas imagens só enfatizam como a formação na LEDOC através da turma de 2016 contribuem com a valorização das identidades do sujeito camponês e com as resistências pedagógicas e políticas dentro do seu contexto social aliada há uma outra perspectiva de educação e ciência.

Essa outra perspectiva de fazer ciência ancorada na interdisciplinaridade tem como princípio central radicalizar os processos de formação dos educadores no que se refere a transformação da escola do campo que deve ter como intencionalidade formar na direção dos subalternos, dos oprimidos, em síntese da classe trabalhadora (Silva, 2017, p. 198. Tese). Esse processo de formar educadores para atuar no campo, por área de conhecimento, foi reafirmado ao longo na experiência deste educando, quando fala:

A formação por área de conhecimento está totalmente relacionada com a processo de ensino interdisciplinar, com a pesquisa e extensão que se faz no nosso curso e dessa forma conseguir relacionar com a realidade que a gente vive, por exemplo a vivência com práticas interdisciplinares nos estágios e ainda tinha o projeto Residência Pedagógica que a turma fazia parte que foi possível ver melhor a escola e as dificuldades deste ensino. (Wilson, Estudante Agricultor da LEDOC, 2016).

Podemos dizer, que o espaço universitário é um território em disputa, tanto no contexto político, quanto pedagógico. Ainda é muito presente e enfatizado um currículo nas lógicas disciplinares, a supremacia da ciência, o conhecimento europeu e dominador. Nessa ótica, o fazer-se social e cultural das comunidades do campo exige novos olhares, leituras e valores, para que seja visto novas possibilidades de construir conhecimento e transformar o pensamento hegemônico na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: À VISTA NOVOS HORIZONTES

Os caminhos entre o ponto de chegada (ao pisar no chão da LEDOC) e o ponto de partida (ao torna-se educador do/no campo) que foram percorridos entre os tempos formativos nesta pesquisa permitiu analisar as contribuições e os desafios do percurso formativo na LEDOC, 2016 de acordo com os objetivos.

Pois, concluímos que as contribuições foram em torno do compromisso com as transformações das práticas tradicionais de ensino resultante da afirmação enquanto sujeito do campo, que se identifica integrante de um grupo ou movimento social na luta contra hegemônica da educação e da formação docente, reconhecendo suas origens, seu lugar e sua cultura.

Neste ínterim, a formação na licenciatura em educação do campo na turma de 2016 a partir da Pedagogia da Alternância, com todas as dificuldades de incorporar a totalidade dessa dinâmica entre os espaços formativos constitui-se o “ponto de partida” para afirmar uma escola do campo com os sujeitos e para os seus sujeitos. E o PPC nesta perspectiva é um instrumento metodológico e também político juntamente com o Regimento Interno e Instrução Normativa do Estágio para materialização dos princípios originários da Educação do Campo.

Este movimento interdisciplinar é um movimento de tensões, conflitos nas relações sociais, mas sobretudo é a luta coletiva que nasce das memórias, histórias de vida e identidades construídas na interface das Licenciaturas em Educação do Campo.

Os resultados apontaram a afirmação dos sujeitos neste espaço das universidades públicas permeado nas suas contradições históricas, lugar de indignação social, nas suas dificuldades específicas; ser/pertencer ao campo para estudar na “cidade” na qual interfere diretamente na permanência dos sujeitos da referida licenciatura.

E entre os tempos formativos assumem o legado do movimento interdisciplinar por uma educação do/no campo nos territórios camponeses, através das ações participativas nos tempos comunidades e a partir da construção identitárias dos sujeitos ribeirinhos, quilombolas, agricultores, homem e mulher do campo e por fim educadores e educadoras que assumem a luta do campo e da escola em movimento.

Portanto, configura-se como fortes potencialidades para romper os paradigmas da educação rural e das lógicas de desenvolvimento nas comunidades do campo, dessa forma que construímos a análise da experiência formativa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo como uma dimensão pedagógica interdisciplinar e política para os caminhos da transformação da escola do campo. Assim, a pesquisa vem agregar elementos para construção dos conhecimentos acerca da formação de educadores do campo e da educação pública brasileira nos territórios campesinos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores (Coleção

Caminhos da Educação do Campo). -2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

ARAÚJO, Antônia Q.S; FERRAZ, Maria da Conceição. C e RIBEIRO, Nilsa. B. Saberes Pedagógicos e Práticas Curriculares de educadores do Campo. In RIBEIRO, Nilsa Brito e ANJOS Maura Pereira dos (Org). **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do campo**. Marabá: Editorial Iguama, 2016.

BARROS, Oscar Ferreira Barros. Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. **Tese de Doutorado**–Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2021.

BOGDAN, ROBERT e BIKLEN, Sari Kanopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em educação do Campo**: debates com as escolas de inserção dos estudantes. In CALDART, Roseli Salete; FERZER, Andreia Rosona; RODRIGUES, Romir e FREITAS, Luis Carlos de (Org.). Caminhos da Transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (NEAD, Especial; 10) (Coleção Por uma Educação do campo nº 7)

CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição & DOLL, JOHANNES (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J. et. Al. (Orgs.). **Educação do Campo**: Identidades e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo, nº 4, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo, 1922-1997 68 ed. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAGE. Salomão Mufarrej & CORREA. Sérgio Roberto Moraes. **Referências para a definição de políticas e práticas curriculares afirmativas das identidades culturais na Amazônia**. 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma História de Protagonismo que se afirma no Enfrentamento à Precarização e Regulação**, 2015.

GEPERUAZ. **Relatório conclusivo da pesquisa** “Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública”, apresentado ao CNPq. Belém-PA. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: Resultados da Pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão.** 1º ed. Florianópolis, LANTEC/CED/UFSC, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M.C e SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. IN. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** SP, RJ; Escola Politécnica De Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C. Tese de doutorado intitulada: **A contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** USP, São Paulo: Cortez, 1994.

MOLINA, M.C e SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. IN. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Dicionário da Educação do Campo-** SP, RJ; Escola Politécnica De Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NETO, Antônio J de Meneses. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. IN. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** (Coleção Caminhos da Educação do Campo). -2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

SOUSA, Arodinei Gaia de, 1976- **SOME: Educação no campo da Amazônia Paraense.** Cameté. PA: AGS, 2020.

225 MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

FERNANDES, B.M.; & MOLINA, M.C (2015). **O Campo da Educação do Campo.** Nera, 1-34 Recuperado de: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>.

OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES DA LEDOC: HISTÓRIAS DE VIDAS DOS POVOS DO CAMPO CONTADAS POR VOZES DA R-EXISTÊNCIA NO PERCURSO FORMATIVO

Joana Laura Cota Corrêa
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Salomão Mufarrej Hage

INTRODUÇÃO

Este texto trata do processo de formação inicial dos educadores oferecida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Tocantins-Cametá que resulta da pesquisa desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e pelo Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da referida instituição no período de 2018 a 2019.

O objetivo deste texto foi de analisar as histórias de vida dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo como vozes da r-existência que visa provocar as instituições formadoras para a construção de práticas curriculares que reconheça suas histórias e contribua para a afirmação de suas identidades.

A metodologia fundamenta-se nos estudos bibliográficos de Freire (1996; 2016) Caldart (2012) Arroyo (2007), Molina (2003; 2014; 2017), entre outros referenciais. No processo de análise documental consideramos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LEDOC, precisamente a concepção curricular e o caderno de realidades dos estudantes. Este último, configura-se como um instrumento da Pedagogia da Alternância, que tem fundamentação na proposta pedagógica, metodológica e curricular das Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, em programas populares e governamentais, bem como na Educação Superior, com experiências inovadoras dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em na LEDOC de 42 universidades públicas do Brasil (MOLINA, 2017).

O caderno de realidades possibilita por meio da escrita silenciosa o exercício do ouvir, entender e compreender a história de vida social, escolar e acadêmica, visto que possibilita os registros do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, como tempo-espacos formativos que trazem nos inscitos os registros da memória de suas aprendizagens acerca da trajetória de vida dos sujeitos.

A pesquisa de campo teve como lócus a turma de Licenciatura em Educação do Campo (2015), da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins-Cametá que funciona na comunidade rural de Vila do Carmo-PA.

Sobre a metodologia da história de vida, destacamos as recomendações de Josso (2004, p.9) ao destacar que o sujeito pode “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa reconstrução e mudança são apresentadas nos depoimentos dos sujeitos que foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Neste artigo apresentamos as entrevistas realizada com três sujeitos, cujo perfil constituem-se em: 1) Mulher ribeirinha, 33 anos, sua comunidade de origem é Jurubatuba (comunidade quilombola) se afirma como negra e católica, 2) Mulher do campo, 41 anos, sua comunidade atual é Vila do Carmo, onde constituiu família e até o ano de 2019 coopera com as atividades sociais e religiosas da comunidade católica que participa, se identifica como católica e negra e 3) Professor, quilombola e agricultor do campo, 42 anos, originário da comunidade de Aripijó (comunidade quilombola), afirma sua identidade também como católico e negro.

A afirmação das identidades constitui-se como um processo de “libertação, por isto é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2016, p. 70). Durante a caminhada os sujeitos, libertam-se e se formam a partir de uma educação libertadora mediatizada por educadores que acreditam em uma Educação do Campo construída com os sujeitos que nela existem, se organizam e lutam.

Para tanto, os sujeitos entrevistados cederam o uso dos respectivos depoimentos, em que procuramos preservar suas identidades pessoais, considerando os rigores da ética na pesquisa a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As pessoas voltam as suas memórias e lembranças para apresentar suas histórias, elas falam de si, e nesse falar contam histórias para decretar algo de si mesmas e de sua comunidade (BOJE, 1995). É, por isso, que quando falamos em histórias de vida contadas e reconstruídas por meio das memórias nos ancoramos em Bosi (1987, p. 17) ao reiterar que "a memória não é sonho, é trabalho [...] lembrar não é reviver, é refazer, reconstruir, repensar com ideias de hoje, as experiências do passado".

Somado a isto, a história de vida é uma "premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores" (SPINDOLA & SANTOS, 2003, p.120), pois, permite acessar as lembranças guardadas na memória dos sujeitos, onde além de viver o seu cotidiano, possibilita uma ligação entre pesquisador e pesquisado por meio do diálogo.

Nesse sentido, este texto está estruturado em duas partes. A primeira retoma as reflexões das práticas curriculares em diálogo com o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo e a segunda procura refletir sobre a importância do referido curso na trajetória de vida e na afirmação de suas identidades como povos do campo, das águas e das florestas.

1. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPA- CAMETÁ E AS PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES CENTRADA NA REALIDADE SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS

Os modelos de segregação educacional marcam a aprovação de leis, parâmetros e diretrizes que afirmam um Estado regulador na perspectiva de limitar a qualidade da formação e do ensino na política de competências e em resultados, que tem se traduzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmá-la ora pela fragmentação deste currículo como documento prescrito centrados no direito de aprendizagem (CURY; REAIS; ZANARDI, 2018), ora pela resistência dos sujeitos que propunham um currículo sintonizado pelas experiências vividas construídas no cotidiano de homens e mulheres do campo e da cidade.

Como reflexo deste Estado regulador temos no campo e na cidade um número significativo de crianças, jovens e adultos fora dos sistemas públicos de ensino. Além desta defasagem no atendimento educacional os dados do censo escolar (2017) registram que no Brasil há 774.116 professores atuando sem formação superior, destes 190.864

encontram-se no campo. O estado do Pará apresenta 36.800 professores, destes 19.801 estão atuando sem formação superior nas escolas do campo.

A perspectiva de superação dessas defasagens educacionais e a garantia da educação como direito de todos teve seu reconhecimento na Constituição Federal (1988) e, posteriormente, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, a qual destaca na letra da lei a universalização da educação básica, o reconhecimento dos tempos socioculturais em um currículo que precisa se constituir diferenciado no contexto da formação dos educadores e de estudantes. Para Arroyo (2007, p. 161) “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”.

Para o reconhecimento destas diferenças é preciso que os cursos de formação inicial e continuada de educadores busquem romper com a perspectiva de formação de cunho generalista que veem os sujeitos do campo como universais, únicos e homogêneos, posto que ocasionam a perda da memória coletiva produzida pela identidade e simbologias destes sujeitos protagonistas do campo.

É nesta arena política que os educadores do campo começam a disputar outros territórios de formação, que estejam sintonizadas com as diversidades socioculturais e as identidades dos sujeitos sociais que almejam cursar uma universidade pública, com direito de acesso e permanência, sendo estes reconhecidos nos seus saberes, suas práticas e suas condições materiais de existência e r-existência nos diversos territórios de produção da vida.

Outro aspecto a mencionar como parte significativa deste estudo consiste no processo formativo que considere a epistemologia da práxis como uma prática contra-hegemônica na implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao se constituir como um dos princípios da educação do campo. Portanto, pretendemos afirmá-lo como um elemento estruturante que norteia a política de formação inicial dos educadores construída em sintonia com as lutas dos movimentos sociais do campo.

Desta forma, entendemos que estas políticas educacionais como uma fração das políticas públicas, constroem-se em defesa de outro projeto de educação, afirmando-se como indissociável da questão agrária e da concentração fundiária no Brasil. Sobre isso ressaltamos

que a educação do campo, não nasce na academia, nem da teoria, ela nasce da realidade, da materialidade concreta das lutas dos sujeitos camponeses pelo direito a terra (MOLINA, 2014).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como um desafio no contexto das universidades, pelo fato de seu currículo apresentar em sua práxis um posicionamento crítico diante do paradigma científico que permeia a produção do conhecimento nos espaços acadêmicos e que pouco considera a história de vida e de luta dos sujeitos do campo, por isso a LEDOC se respalda numa educação que reconheça os direitos de acesso à educação na perspectiva crítico-emancipadora.

Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo é colocada como prioridade na pauta de uma nova alternativa na formação dos educadores do campo, pois aponta para uma “formação e atuação profissional de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, [...] e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (DECRETO, 7.352/2010).

A constituição dessa licenciatura visa fortalecer a parceria público-público, pelo fato de retratar as experiências de luta dos movimentos sociais do campo, o que nos fez antever que a Educação do Campo no Brasil vem se constituindo articulada por uma aliança dialógica, tensa e conflituosa entre Estado, Universidades públicas e Movimentos Sociais, no que se refere ao acesso à universidade pública pelos “agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos (DECRETO, 7.352/2010) e todos que vivem do trabalho no campo e integram a diversidade sociocultural brasileira e da Amazônia.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe a construção de um currículo que esteja centrado nas identidades, diversidades e próximo da vida dos sujeitos, estas são provocações que se apresentam nesta relação entre os movimentos sociais e a universidade para implantar um curso que valorize os sujeitos do campo na perspectiva contra-hegemônica, significando “necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (MONASTA, 2010, p. 81).

2. AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DA LEDOC E A AFIRMAÇÃO DAS SUAS IDENTIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita o reconhecimento dos povos do campo por representar outro projeto de formação aos educadores, sendo um passo necessário para a construção de um trabalho interdisciplinar na universidade e nas escolas, bem como a possibilidade de problematizar e construir a escola do campo, como perspectiva de garantia do ingresso e permanência às crianças, jovens e adultos do campo, além de ser um marco no acesso à educação superior pública aos sujeitos que tiveram historicamente esse direito negado.

Nesta negação dos direitos as pessoas possuem marcas, que vão sendo adquiridas nas trajetórias de vida e escolares. No território camponês as marcas têm sido na luta incansável contra o fechamento das escolas, pela melhoria das condições de funcionamento dos prédios, pela efetividade dos docentes, via concurso público, e pela ampliação do acesso e permanência dos educadores nos cursos de formação inicial e continuada.

Com a vida no campo as mãos calejadas simbolizam a marca da existência dos povos do campo, das águas e das florestas pelo trabalho na agricultura, na pesca, nas práticas do extrativismo, entre outras ações que representam o processo de enraizamento cultural em sua trajetória de vida, visto que no campo as disputas territoriais e por projetos de sociedade apresentam, por um lado a partir da década de 1990 as lógicas dos modelos desenvolvimentistas, os quais segregaram o trabalhador do campo devido à intensa expansão degradante do agronegócio, objetivando desterritorializar os camponeses para beneficiar as grandes empresas e ampliar a produção da monocultura que é exportada em commodities (FERNANDES, 2005). Em contraposição a esse modelo de desenvolvimento que explora o trabalhador e o expulsa do campo citamos o Movimento da Educação do Campo que se mobiliza, se fortalece e apresenta outro modelo de desenvolvimento que reconhece a cultura e o trabalho como matrizes primordiais para o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa (CALDART, 2004).

Partindo desta premissa a LEDOC visa formar sujeitos que compreendem as suas marcas no campo, se represente e se afirme, pois, estes são alguns dos princípios que o curso discute desde a sua

implementação como também na sua execução nos primeiros eixos curriculares na graduação. De acordo com Batista (2007, p. 176) a educação do campo:

Identifica-se, nos movimentos sociais do campo, a tentativa de realçar alguns traços da identidade dos sujeitos em movimentos e da educação voltada a eles. Destacam-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimentos e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta [...] esses elementos embasam a construção de um paradigma de educação construído pelos sujeitos coletivos que afirmam, reivindicam uma educação identificada com eles mesmos.

Estas informações nos revelam que a partir do momento em que os sujeitos vão se constituindo e se identificando com as suas identidades, suas concepções começam a mudar, uma vez que há o diálogo entre as organizações e movimentos sociais, dentre os quais, contribuem com a educação do campo para articular um pensamento crítico e reflexivo dos sujeitos partindo de que há uma diferença identitária, política e social, que compõem o indivíduo e este agrega a pluralidade de sujeitos presentes no campo.

Essa formação diferenciada da LEDOC abre caminhos para articularmos a inclusão das etnias em todos os espaços sociais, culturais e políticos, visto que por muito tempo o campo foi associado à um lugar de atraso. Essa visão imposta sobre o campo, remete aos moradores deste espaço como pessoas sem dignidade, respeito e caráter, em alguns casos, como ressalta em suas palavras o depoente:

Em 2004, fui passar o círio em Belém, quando eu voltei eu cheguei no barco deitei e dormi, quando eu acordei tinha uma mulher loira, mexendo nas minhas coisas, estavam jogadas no chão, ela estava procurando um sapato dela que tinha sumido, uma mulher que estava deitada do meu lado na rede, porque o barco estava cheio de rede, encostava uma na outra, ela me disse, olha a mulher jogou tua roupa no chão ela estava procurando o sapato dela que ela perdeu, a mulher falou, não junta a roupa, chama ela pra vim juntar tua roupa daí, uma senhora falou isso pra mim, a mulher subiu para o segundo andar do barco, chegou lá em cima pegaram um rapaz branco, loiro que tinha roubado ela. As pessoas do barco amarraram ele e prenderam ele no barco. Eu juntei minha roupa e coloquei na bolsa, eu fiquei magoado com aquilo (Professor, quilombola e agricultor do campo, 42 anos).

A partir do relato, foi possível perceber que muitas vezes as pessoas são silenciadas pelo preconceito quando são rotuladas e discriminadas, por serem do campo, negro, por dormirem no barco ou

por não seguirem as lógicas de imposições hegemônicas. Nesse sentido, o processo de formação na universidade a partir das trocas dialógicas entre as experiências de vida possibilita aos sujeitos lembrarem dos ocorridos e refletirem com criticidade acerca da realidade vivida e dos olhares de rejeição que deixaram marcas em suas vidas, com isso vão tendo conhecimento da importância de se auto reconhecerem sujeitos do campo, não de forma imediata, mas como um processo de construção de suas identidades que visa a libertação e a emancipação humana. Souza (1983, p. 77) reafirma que:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Assim, ser negro, é um processo, uma construção do ser que se declara e se representa com esta identidade, nessa pesquisa, os sujeitos negros que a compõem não são apenas negros, mas também sujeitos do campo. É, por isso, que o preconceito traz o silêncio uma vez que inibe, constrange e entristece as pessoas, que já vivenciaram tal fato. Sendo assim, as pessoas vão se “acostumando” a ouvir calado, a falar menos sobre o assunto, e a não expor o vivenciado.

Contudo, quando discutimos e refletimos por meio da LEDOC, buscamos ouvir as vozes dos sujeitos silenciados, discriminados pelas suas marcas que compõem a sua identidade campestre e negra, pois, assim como não basta estar no campo para ser sujeito do campo, também não basta ter a pele negra para ser negro. A afirmação dessa construção parte do princípio de aceitação, valorização e reconhecimento primeiro do indivíduo e depois das pessoas que os cercam.

Essa valorização, aceitação e reconhecimento, vem a partir do momento que além do indivíduo se reconhecer como negro do campo, este também se percebe enquanto sujeito de direito e de mudanças, pois a Educação do Campo, tem fortes vínculos com os movimentos sociais, desde o seu surgimento, assim como também na sua efetivação e materialização do curso.

Através dessas reflexões que a LEDOC trilha por caminhos de inclusão, afeição, igualdade de direitos, respeito e reconhecimento dos

saberes e identidade, alteridade, liberdade. Esses são alguns dos princípios que norteiam as práticas curriculares e que são as raízes da Educação do Campo. São essas as raízes que fixam as práticas educativas, a interdisciplinaridade, o conteúdo contextualizado, a Pedagogia da Alternância e outras especificidades, que fazem a diferença na educação que se constrói nas escolas do campo e nos territórios camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e indígenas.

Os princípios da Educação do Campo, formam os sujeitos no seu processo acadêmico, onde desde o primeiro eixo, já há pesquisa de campo que acontece no Tempo Comunidade, onde os estudantes são encaminhados para suas comunidades a fim de pesquisar no primeiro momento sua história de vida e de sua comunidade, a partir disso, são levados a construir um relatório constando os relatos dos moradores sobre a sua comunidade de origem, e principalmente se reconhecerem pertencente a referida comunidade.

Com isso, fica evidente que a LEDOC, não só forma pessoas, forma educadores, que poderão atuar em espaços educativos escolares e não escolares. Pois, o compromisso dos licenciados em Educação do Campo deve ser de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Está é a prática educacional que já discutia Freire (1983) ao incorporar em nossas mentes e corações a luta por esta educação dialógica e humana.

A partir disso, o relato dos sujeitos em alguns trechos do seu caderno de realidade mostra a sua relação com o campo, como um lugar de existência, abrigo, produção e patrimônio familiar regado de afeto, trabalho e luta, onde este afirma:

Comecei a trabalhar desde pequeno com meus pais, [...]. A terra é tudo para a gente [...]. Nós não vendemos terra, é para nossa produção, nossos antepassados moraram lá, a gente quer deixar essa terra para os nossos filhos e para quem vier (Professor, quilombola e agricultor do campo 42 anos).

A partir dos trechos, é possível compreender, que são as lutas, que permeiam as vidas no campo, é o que dá a vida e o sentido de verdade, às identidades que vão se constituindo no decorrer de suas histórias. Porquanto, nascer em uma comunidade e nela reconhecer seu pertencimento, para o entrevistado vai além de conhecer a história da sua comunidade, e compreender a sua ligação enquanto sujeito deste espaço. Este espaço constitui e forma a historicidade do

sujeito, por isso, não deve ser visto apenas como um lugar de moradia (CALDART et al., 2012).

A luta pela terra da qual articulamos, é a terra para quem nela trabalha, e que deve ser vista como direito, justiça, e também espaço de produção de vida (ROCHA; DINIZ & OLIVEIRA, 2011), visto que o espaço de moradia e pertencimento é o de cultivo e colheita, não só de produtos agroecológicos, mas de rede familiar destes sujeitos. A terra é r-existência dos povos do campo ao proporcionar conquistas, “suor no rosto” e mãos à luta. Assim, como argumenta Posey (1980, p. 149-150):

[...] os povos tradicionais (índios, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas) possuem vasta experiência na utilização e conservação da diversidade biológica e ecológica que está, atualmente, sendo destruída [...]. Os povos tradicionais, em geral, afirmam que, para eles, a ‘natureza’ não é somente um inventário de recursos naturais, mas representa as forças espirituais e cósmicas que fazem da vida o que ela é.

Com relação ao exposto, podemos visibilizar diversidades, que ao se encontrarem produzem um mutirão de faces que representam os sujeitos do campo. Esses sujeitos são educadores, que estão sendo formados pelas diferentes Licenciaturas em Educação do Campo em diversos territórios brasileiros, onde a natureza é o elo fundante da vida e existência das várias gerações.

Para enriquecer a pluralidade de identidades que estão se reconhecendo no campo que, este estudo aborda mais alguns relatos, dessa vez aparece depoimentos das estudantes da LEDOC que vivenciaram o preconceito pelo modo de falar e por ser mulher, como demonstrado nas falas da mulher do campo negra:

Lembro que as meninas riam de mim, e isso fazia eu não falar, do pouco que eu falava ficavam rindo de mim. Quando eu cheguei em Belém só me chamavam de “Cametá”. Eu procurava fazer a diferença na hora da prova, estudava e tirava sempre boas notas. Quando eu comecei a trabalhar, eu trabalhava no caixa, surgiu uma vaga para ser vendedora na área de móveis, a minha encarregada me incentivou, disse que eu ia ter um salário melhor, ela queria me ajudar, sabia que eu tinha dois filhos, e eu fui. Depois de muito tempo, o encarregado dessa área me falou: - Vou te confessar uma coisa, no primeiro dia quando a tua encarregada te trouxe aqui, eu pensei, essa não vai durar nem uma semana aqui e hoje você resolve, todas broncas das vendas, e faz até meu papel, e eu tive esse preconceito por você ser mulher e pequena, que não ia ter força e fazer a conferência. Agora tudo tu sabes e resolve (Mulher do campo, 41 anos)

Na nossa sociedade, muitas mulheres são vítimas do preconceito. As mulheres do campo não vivenciam somente experiências por serem mulheres, mas também por serem do campo e possuírem várias teias que representam suas ligações culturais, como explica Laraia (1999, p. 46):

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto de uma ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

Por isso, salienta que os sujeitos na sua maioria, são herdeiros dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, que repassam de pais para filhos, de avós para netos, materializando em um patrimônio cultural, que vem a ser natural o uso das atividades e expressões na fala, decorrente de uma comunidade que preza pelos seus valores culturais e linguísticos, não como uma obrigação, mas como atitudes naturais, que constituem os sujeitos presentes neste espaço.

Nesse sentido, as variações na língua de uma pessoa não devem ser vistas como indiferente e anormal, pois “a língua se relaciona com a sociedade, porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo” (MEY, 1998, p. 76). Nessas viagens e descobertas, que os sujeitos interagem entre si e com ou outros, promovendo a integração de suas culturas.

Somado a isto podemos dizer que a mulher do campo é aquela que, em muitos casos, cuida das plantas ao redor da casa, sendo assim, dos alimentos e de alguns animais por desenvolver essas e outras atividades, que é associado a esta mulher a fragilidade e incompetência para serviços que necessitam de maior força braçal. É, nesse sentido, que as mulheres têm direito a ocupar o lugar que desejarem, a serem livres nas suas escolhas e realizações. Segundo os estudos de Bandeira & Melo (2010, p. 9) a mulher tem:

Direito a existir com dignidade, direito de propriedade, direito à educação e ao trabalho, direito de votar e ser eleita, direito a participar de espaços de poder e decisão, direito a seu próprio corpo, direito a viver livre de violências, direito de viver em igualdade de condições com os homens.

O feminismo reconhece e faz ecoar a voz dessas mulheres e a encoraja-las para resistirem não apenas pelo seu espaço na sociedade,

mas também para o respeito, dignidade e segurança nos espaços em que quiser transitar.

Neste contexto, alguns trechos do caderno de realidade da mulher do campo negra, 41 anos, consta que está busca “através de pequenas conquistas dar as pessoas o direito de usufruir daquilo que lhes são garantidos por lei: educação de qualidade, com profissionais capacitados e que entendam o campo como um lugar de vida”.

A partir dessa compreensão do ser mulher e do campo, que a LEDOC, contribui para formar “identidades culturais poderosas e transformadoras permitindo encarnar uma nova racionalidade de desenvolvimento” (GIANNELLA, 2011, p. 21). Onde, não é necessário se esconder com máscaras de não aceitação, e sim, regar a empatia que há nos traços que constituem as nossas memórias e estão em nossas histórias, que podem transformar a nossa realidade de vida, quando nos emancipamos por meio de uma educação humana.

Contudo, não vivemos ainda em uma sociedade totalmente inclusiva, que respeita a diversidade, por isso, que trazemos outro relato, onde a mulher ribeirinha negra expõe sua experiência com relação ao preconceito vivenciado.

Durante minha trajetória enfrentei vários preconceitos, inclusive o fato mais marcante foi na época que eu estudava no Tucuruí – PA. Em vários momentos era chamada de “papa mapará”, “povo que fala errado”, etc. Esses termos nunca interferiram no meu comportamento e só serviam e servem para me impulsionar cada vez mais rumo aos meus objetivos e da minha comunidade. Preconceitos por ser ribeirinha e mulher existiram e sempre vão existir na minha vida, cabe a nós desconstruir atos e comportamentos que não colabore com esse tipo de situação, tentar sensibilizar as pessoas mostrando que somos protagonistas da nossa própria história com um papel fundamental na sociedade (Mulher ribeirinha, 33 anos).

O relato da entrevistada, nos proporciona perceber mais uma vez o descaso com o campo, o preconceito, a arrogância e incapacidade de compreender os espaços não urbanos, como espaços de conhecimento, cultura e identidade. Com relação a língua, Mey (1998, p.76) nos afirma que “a língua não é somente a expressão da alma, mas do íntimo ou do que quer que seja do indivíduo, é acima de tudo a maneira pela qual, a sociedade se expressa como se seus membros fosse a boca”.

Assim, não importa qual seja o modo de se expressar, verbalmente de alguém, o importante é a comunicação e a interação nessa comunicação, que deveria ser respeitada e dignificada por quem a

recebe. Pois “a língua de uma pessoa é a sua identidade, e a identidade de uma pessoa é a sua língua” (MEY,1998, p. 82).

Além disso, podemos dizer que a indignação já foi engolida por muita gente. Pessoas, que já andaram por vários lugares e que hoje trazem dentro de si, algumas cicatrizes deixadas por essa caminhada. Contudo, quem seriam os povos do campo sem as suas marcas, que singularizam suas identidades? O diferente sempre assusta o outro, embora, não precisasse ser assim. O comum é natural, é o diferente assombra, gera olhares e conversas estranhas. Quem nos acompanha nessa reflexão é Freire (1996, p. 29), quando nos diz que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

Ao defender uma educação para todos sem discriminação, que o autor nos remete a esta reflexão ancorada nos princípios que a LEDOC discute e se apoia. É, por isso, que os estudantes deste curso nas suas diferenças religiosas, identitárias, sociais e políticas aprendem a ser os próprios escritores das suas histórias. Onde a voz e a vez são dadas, e os laços de empatia são reconstruídos a partir primeiramente da aceitação e reconhecimento do sujeito e depois, da sensibilização da sociedade para se pensar na inclusão das pessoas sejam negras, ribeirinhas ou agricultores.

Para se falar e adquirir uma educação pensada nos povos do campo, que a Educação do Campo se faz presente quando forma professores levando em consideração suas histórias de vidas, para apoiar o acesso e a ampliação dos direitos para os sujeitos, que seria o de poder viver e trabalhar no campo com dignidade (MOLINA, 2003). Temos clareza que não basta apenas oferecer ensino superior gratuito, é necessário escutar o outro, conhecer e partilhar suas histórias para o aprimoramento de práticas educativas e curriculares que leve em consideração suas particularidades, experiências e memórias, para que se formem professores que entendam essa dimensão e atue dentro dessas mesmas perspectivas de educação.

O trecho do caderno de realidade da mulher ribeirinha negra, relata que a mesma, é “oriunda de uma comunidade ribeirinha denominada Ilha Jurubatuba, filha de pescador e agricultora, vivemos diretamente da pesca e cultivo do açaí, atualmente moro num espaço (território) quilombola, ao qual tenho respeito e contribuo”.

O exposto nos remete a Educação do campo, enquanto pessoas ou espaços, que a representam, sejam alunos ou até mesmo, comunidades, que dão esperanças e forças, na resistência por uma educação inclusiva do campo, visando a pluralidade de identidades, que compõe o campo, onde os sujeitos não devem continuar sendo mais um número para as pesquisas, ou tendo rótulos de precariedade nos setores da educação e saúde, principalmente, mas, que a união dos sujeitos, somem saberes, construa conhecimento.

Dito isto, afirmamos que a educação do campo, que devemos regar diariamente com nossas pautas, busca articular-se com o poder público, universidade e comunidade para que mais sujeitos do campo, possam ter direito à educação de qualidade e pública.

A educação do campo, não é só uma licenciatura que chegou e alcançou populações camponesas, mas a que, compreende as dificuldades de uma educação nos anos iniciais com cordas quebradas e falhas, leva em consideração a realidade dos estudantes e a contextualiza, por isso, sujeitos já foram formados e outros estão em formação. Neste interim, sabemos que não basta apenas ter formação para os sujeitos do campo, isso por si só não irá superar todas as contradições presentes da educação brasileira, mas concordamos que é um passo, uma conquista significativa no que se refere ao contexto de políticas públicas educacionais direcionadas aos sujeitos do campo e da cidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação do campo, das águas e das florestas como prática educativa, inclusiva de afirmação e constituição das identidades camponesas, por meio das vozes que r-existem e lutam, por uma educação de qualidade, emancipatória e humana, é um desafio para diversas instituições formadoras. Contudo, não são ações impossíveis.

Com relação a isso, percebemos que este estudo, pôde nos proporcionar resultados significativos, pois quando conseguimos dialogar dentro das perspectivas identitárias presente nos territórios

camponeses, conseguimos reconhecer as histórias de vidas bem como valorizar sua cultura e representatividade ao ouvir as vozes dos sujeitos que em alguns momentos de sua trajetória de vida tiveram suas vozes silenciadas por experiências preconceituosas e opressoras.

Por isso, à importância de se pensar a formação de educadores, contextualizada, inclusiva, humana, pois, não formamos para formar, formamos para educar, construir e partilhar conhecimentos tanto nas escolas como nas comunidades e movimentos sociais, pois a LEDOC é uma política de formação superior que tem cumprido seu papel educativo, social e político, ao proporcionar por meio de suas práticas curriculares o direito ao reconhecimento o que contribui para a afirmação de suas identidades sintonizadas com suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponibilidade em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo-Re constituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide; **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional** nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

BOJE, D.M. (1995). Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as "Tamara-Land". **The Academy of Management Journal**, v. 38, n. 4. p. 997-1035.

BOSI, E. (1987). **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Edusp.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do Campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURY; Carlos Roberto; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Ensaio, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983^a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIANNELLA, Letícia. **Multiterritorialidade e múltiplas identidades: o território da comunidade de pescadores de Copacabana, Rio de Janeiro**. 2011. Tese (doutorado em geografia). Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. **Desafios da Licenciatura na materialização das escolas do campo**. Palestra. IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Belém, 2014.

_____. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponibilidade em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2019.

MEY, Jacob. L. **Etnia, Identidade e Língua**. Tradução de Maria da Glória de Moraes. In. *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*/Inês Signorini (org.) Campinas,SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp,1998.p 76-82.

MONASTA, Atilio. **Antônio Gramsci**. Tradutor Paolo Nosella. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, editora massangana, 2010.

POSEY, D. A. **Os Kayapó e a natureza**. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 12, p. 34-41, 1980.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. **Percurso formativo da turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de licenciatura em educação do campo da FAE – UFMG**. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão. *Licenciaturas em educação do campo a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 77.

SPINDOLA, T., & Santos, R.S. (2003). **Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?)**. *Revista de Enfermagem USP*. Vol. 37 (2), p. 119 – 126.

ENSAIO SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM OEIRAS DO PARÁ: REPENSANDO O CORPO E O CABELO CRESPO E SUA RELAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Loise Barbosa Sampaio
Rosemeire de Oliveira Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva entender o processo de construção da identidade negra, a partir do corpo negro e do cabelo Crespo em escolas do município de Oeiras do Pará, na região do Baixo Tocantins no Pará. Além disso, pretende descobrir e compreender como esse processo acontece no espaço escolar, pois entende-se que é na escola que a criança começa a buscar suas primeiras referências para compreensão do seu próprio ser em relação aos outros dentro da sociedade. Assim, busca-se problematizar como as práticas do racismo em sala de aula têm impactado na construção da identidade negra dos estudantes negros em escolas públicas neste município.

Oeiras do Pará é um município que fica localizado no oeste do estado do Pará, na microrregião de Cametá e ao norte do rio Pará. Fica a distância de aproximadamente 160 km da capital do estado - Belém. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, sua população era de 28.595 pessoas e para 2021 está estimada em 33.182.

Este município possui 44 escolas de Ensino Fundamental, com 8.433 matriculados em 2020 (IBGE, 2020); 43 escolas nos anos finais, sendo 4 escolas do Ensino Fundamental na zona urbana e 39 na zona rural e apenas 1 escola do Ensino Médio, com 1.158 alunos matriculados, atendendo estudantes do campo e da cidade.

Pesquisar sobre o racismo no ambiente escolar surge de uma inquietação tanto pessoal quanto acadêmica, por perceber que ainda existem poucos estudos sobre essa temática na região lócus desta pesquisa. Essa problemática passa a ter visibilidade na região com a pesquisa de Waldemar Júnior (2020), que destaca que a ausência desse debate em uma instituição em Oeiras do Pará é preocupante “pois a temática pode possibilitar, debates em sala de aula, acerca do racismo

e a discriminação, que são situações que acontecem cotidianamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ribeirão das Neves (EMEFRN)” (VALDEMAR JÚNIOR, 2020, p. 24).

Mesmo com o avanço das representações do negro no currículo escolar, o debate das relações raciais ainda é silenciado nas escolas, o que tem por consequência a solidão da criança negra nesse espaço, pois, não há atenção às suas representações, crenças e valores, que poderiam contribuir ou não na construção da identidade negra.

A prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crença etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, Cidadania e raça (CAVALLEIRO, 2001 p.87).

A escola é um espaço importante no processo de construção das identidades, que vive em constante relação com a diversidade cultural, com forte presença local. Segundo Gomes (2002, p.40), “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. O corpo negro e o cabelo Crespo surgem, então, como suportes da identidade negra, pois suas diversas formas de manipulações estão presentes no meio social e cultural, que perpassam por diversos conflitos de rejeição e ressignificação racial.

Em um primeiro momento, a pesquisa seria desenvolvida na EMEF Machado de Assis, na zona rural do município de Oeiras do Pará, localizada no rio Pruanã, que oferta os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tinha o objetivo de compreender como a escola se relacionava com a construção da identidade negra de meninos e meninas negras e como esses estudantes se viam e eram vistos no espaço escolar, bem como descrever as práticas pedagógicas utilizadas por professores (as) em relação à questão étnico-racial.

No entanto, a pandemia da Covid 19, que modificou as relações mundiais em todos os sentidos, alterou diretamente os planos iniciais de desenvolvimento desta pesquisa, não sendo possível realizar o trabalho de campo na referida escola, porque as aulas presenciais foram suspensas para evitar o contágio da doença. Neste sentido, a busca por vivências, observações e diálogos junto às pessoas nas inter-relações no

ambiente escolar passaram por modificações, levando a um outro caminho de pesquisa.

A partir dessa alteração, esta pesquisa adotou como metodologia uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, a aplicação de questionários abertos, entrevistas e conversas, realizadas por meio do aplicativo Whatsapp. Também foi necessário rever os sujeitos da pesquisa, pela impossibilidade de realizar encontros presenciais, devido ao distanciamento social causado pela pandemia. A alternativa encontrada foi entrevistar alunos/as e ex alunos/as negros/as e pardos/as das escolas de Oeiras do Pará, usando o acesso remoto proporcionado pela tecnologia .

Devido ao medo do contágio do vírus novo, o número de participantes foi limitado. Inicialmente eram dez entrevistados. Destes, cinco sentiram a necessidade de realizar a entrevista de forma presencial na residência desta pesquisadora, seguindo todos os protocolos de saúde na ocasião. Foi adotado um roteiro de entrevista com questões abertas, a partir de um diálogo formal, por entender que a questão étnico-racial é um tema bastante complexo, ao tratar do corpo e da vida dessas pessoas, levadas a lembrar de vivências e experiências de muita dor e sofrimento.

Da relação de entrevistados, dois não se sentiram seguros e optaram por conversar por meio do aplicativo do WhatsApp; dois desistiram da participação e uma entrevista foi perdida por problemas no computador. Assim, o contexto investigativo teve a participação de sete alunos/as e ex-alunos/as de escolas públicas de Oeiras do Pará, nas faixas dos 16 a 24 anos, que serão aqui identificados por pseudônimos. As entrevistas ocorreram entre os dias 03 de novembro de 2020 até o dia 03 de abril de 2021.

Para conhecer um pouco sobre o público entrevistado, será realizada a caracterização dos depoentes. Em comum, os sete entrevistados são nascidos em Oeiras do Pará.

Caio Soares Monteiro é um jovem negro de 24 anos, com o Ensino Fundamental e Médio completos, realizados nas escolas EMEF Raimundo Araújo da Silva e EEEM Raimundo Santos de Oliveira.

Pedro Lucas Costa Carvalho é um jovem negro de 18 anos. Estudou nas escolas: EMEF Artêmio Araújo, EMEF Raimundo Araújo da Silva e, atualmente, é estudante da EEEM Raimundo Santos de Oliveira.

Camila Santos Ribeiro é uma jovem negra de 19 anos. Estudou nas escolas EMEF Artêmio Araújo, EMEF Raimundo Araújo da Silva e, atualmente, é estudante da EEEM Raimundo Santos de Oliveira.

Carlos Eduardo Moraes França é um jovem pardo de 19 anos, com Ensino Fundamental e Médio completos. Estudou nas escolas: EMEF Mário Ribeiro Neves, EMEF Raimundo Araújo da Silva e EEEM Raimundo Santos de Oliveira.

Fátima Tavares Almeida é uma jovem negra de 23 anos, ribeirinha, com Ensino Fundamental e Médio completos. Estudou o Ensino Fundamental em duas escolas rurais, o Ensino Médio na cidade e, atualmente, é acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Gabriela Rodrigues Amaral é uma jovem parda de 16 anos, . Estudou na EMEF Raimundo Araújo da Silva e atualmente é estudante da EEEM Raimundo Santos Oliveira.

Rebeca Santos é uma jovem negra de 16 anos. Estudou nas EMEF Artêmio Araújo e, atualmente, é estudante da EEEM Raimundo Santos de Oliveira.

Como se percebe nesta apresentação dos sujeitos da pesquisa, todos estudaram e/ou estudam nas escolas situadas em Oeiras do Pará. Como será observado no decorrer deste artigo, as trajetórias escolares aparecem em todos os depoimentos, marcando o processo de construção identitária desses sujeitos, em que cada um/a possui a compreensão em relação à questão racial por eles/as vivenciada.

O referencial teórico foi pontuado por discussões desenvolvidas por autores e autoras, como Nilma Lino Gomes, Rosângela Malachias, Kabengele Munanga, Dagoberto da Fonseca, Eliane Cavalleiro, Silvio de Almeida e Neuza Santos Souza, com o objetivo de entender e conhecer sobre as temáticas pertinentes à educação e às questões raciais, dialogando e discutindo sobre as concepções de identidade negra, escola, corpo negro e cabelo Crespo.

1. DISCUTINDO IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA

A construção de identidade é permeada por uma dimensão social e individual das relações dos indivíduos, que faz refletir sobre as relações culturais que envolvem outros processos, que partem de níveis históricos, políticos e sociais, presentes em todas as sociedades.

A construção da identidade nos processos culturais se dá na relação e no modo de vida dos sujeitos no mundo, em que aprendem e compartilham seus conhecimentos de geração a geração, possibilitando a comunicação entre indivíduos e grupos. De acordo com a antropóloga Nilma Lino Gomes (2003):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2003, p. 41).

A identidade social ocorre no campo da cultura e nos processos históricos que esses sujeitos estão inseridos. E, como sujeitos sociais, se constituem de múltiplas identidades, porque se recriam e se modificam a partir dos diferentes tipos de experiências no meio social de convívio. Esse processo de construção de identidade não é um processo simples, pois são considerados sujeitos de múltiplas identidades ou identidades transitórias.

Essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois descartáveis, elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas (GOMES 2003, p. 43).

Nessa perspectiva, o processo de construção identitária se constitui na relação constante com o outro, ou seja, da relação do diálogo com o outro. Como nos apresenta Nilma Gomes:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros (GOMES 2002, p. 3).

Evidentemente, a identidade negra se constrói pelo mesmo movimento que passam os outros processos identitários, abrangendo várias questões que são estabelecidas no grupo pertencente ou não.

No Brasil, a construção da identidade negra é um processo dolorido e difícil, com a construção social do negro realizada em um processo de construção negativa. No entanto, a negação da negritude

é imposta pela sociedade em geral ao negro e a negação da sua identidade vai para além das características físicas, pois também se nega seu modo de vestir, suas músicas, sua religião e sua cultura.

A identidade negra é entendida aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial, sobre si mesmo a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003 p.171).

Por esta razão, a construção da identidade negra circula por diversos espaços, como ressalta Nilma Gomes (2002, p. 8) de que “a construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre o público e o privado”.

No Brasil, pensar identidade negra não pode ser dissociado do processo histórico, principalmente por conta da escravidão. Em consequência, no Brasil se tem uma ideologia de desqualificação da cultura afro-brasileira e um processo de representação negativa desse seguimento populacional. De fato, o sistema escravista foi um dos elementos fundamentais na caracterização identitária, pois, a partir do encontro do colonizador com o outro, as representações negativas associadas aos negros escravizados também foram estendidas ao corpo negro.

Neste sentido, o colonizador passou a reduzir e apagar as histórias, as culturas, as línguas e as identidades de diversos povos e etnias, provenientes do continente africano, por intermédio da condição escrava e desumana em que esses corpos eram submetidos.

2. “AO SILENCIAR, A ESCOLA GRITA INFERIORIDADE, DESRESPEITO E DESPREZO”

Apesar de não ter conseguido desenvolver a proposta inicial deste trabalho, que era pensar a questão étnico-racial no espaço escolar em Oeiras do Pará, cabe ressaltar que na fala dos/as entrevistados/as, que estudaram e estudam em escolas da região, o espaço escolar foi citado como um dos principais, ou até mesmo o principal espaço em que sofreram práticas discriminatórias:

Aí na escola, foi quando eu fiz, hum... Eu ia estudar aqui o 6º ano, só que eu não consegui estudar aqui, às vezes lá na escola, lá na frente sempre tinha um porteiro

lá, um porteiro branco e sei lá, as vezes eu pedia pra sair, sabe? Aí ele tinha que ir ver com a diretora ou quem tava na minha aula. Só pra ver se era mentira e quando era com uma pessoa branca não, a pessoa saía normal. Aí, às vezes, eu me sentia muito mal por isso e foi por isso que eu fui embora daqui. Aí eu conversei com a minha mãe. A gente até conversou bastante. Aí a gente foi embora (Gabriela Rodrigues Amaral, 16 anos, estudante.).

Ou ainda:

Era.... Hum, como eu posso dizer? Acho que era normal. No meu ponto de vista, não era uma coisa tão pesada. Mas, assim, a gente retratou muito isso na escola. Acho que foi até na aula do professor de história que a gente teve que fazer uma apresentação que envolvia a pessoa negra e a pessoa branca, tipo, de forma bem razoável. Mas teve uma vez, que o negro era representado como uma pessoa que não tinha inteligência, uma pessoa imunda, uma pessoa suja, tipo assim, as pessoas passavam e falavam assim “olha aquele menino ali todo sujo e fedendo” e com relação à cultura, nunca foi trabalhada a cultura negra, eu não me lembro (Caio Soares Monteiro, 24 anos, atendente).

Ao analisar as falas acima, pode-se notar que o racismo se faz presente nas escolas de Oeiras do Pará, nas representações dos lugares ocupados na sociedade e no imaginário.

A questão étnico-racial na escola está relacionada com o racismo e suas implicações na sociedade brasileira. Nilma Gomes (2003, p. 52) afirma que “o racismo, é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”.

O racismo dentro do imaginário brasileiro é marcado pelo pensamento de aversão a um determinado grupo social, que possui diferentes traços culturais, religiosos e, sobretudo, a cor da pele, classificados como um grupo inferior. Em relação ao racismo, Kabengele Munanga (2003) ressalta que:

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados de raças contratadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo os últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto de um ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca

entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA 2003, p. 07 -08).

Segundo Munanga (2003), o racismo é uma ideologia na qual acredita-se em uma hierarquia entre os grupos sociais, sendo a “raça” um dos elementos centrais a definir suas características. Já para Silvio de Almeida (2021, p. 32):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática da discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para outros indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2021 p.32).

O racismo está ligado à ideologia, que postula a superioridade de um grupo em relação ao outro. A partir da vivência da autora e dos resultados desta pesquisa, confirmou-se que o racismo é estrutural em nossa sociedade, pois está presente e naturalizado no dia a dia.

É neste contexto que será pensada a relação entre a escola e a identidade negra, porque geralmente é na escola que a criança se descobre negra. Na trajetória escolar, depara-se com diferentes olhares sobre o corpo negro. A escola é o espaço responsável pela construção e desconstrução de propostas que valorizam as diferenças a respeito das questões raciais, culturais e outras que geralmente podem interferir ou não nessas (des) construções.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 172).

A escola como meio socializador, muitas vezes, desconsidera a realidade da questão étnico-racial. Sendo assim, parte do pressuposto arraigado no Brasil de que há uma democracia racial. O que é um grande equívoco. Esse tipo de conhecimento desenvolvido nas escolas pode desenvolver práticas educativas discriminatórias e homogeneizadoras.

A escola, como instituição que trabalha com os processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, não pode prosseguir “esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos” (GOMES, 2005 p.14).

O mito da “democracia racial” parte da ideia de que no Brasil não existe racismo e que o povo brasileiro vive de uma forma harmônica, gerando uma sensação de conforto entre os brancos que se eximem de qualquer obrigação na luta da população negra. Os depoimentos apresentados nesta pesquisa também permitem questionar esta ideia de democracia racial. Petrônio Domingues aponta que:

As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão. Assim, o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos (DOMINGUES, 2005, p.118).

Atualmente, esta temática ainda causa muita discussão pois o mito de democracia racial ainda persiste, com muita pesquisa e contestação. Nas escolas em Oeiras do Pará, a realidade não é diferente, como se nota na fala de um dos entrevistados:

Rum, é bem difícil. Rum.... A gente passa por muita coisa. Ninguém te respeita, tanto a turma, como professor, como diretor. Nenhum respeita. Rum, é muita pressão, o cara fica sempre isolado. Tudo por causa da cor da nossa pele e não era só comigo, era com os outros meninos pretos também. Sempre chamando a gente de macaco. A gente é sempre representado como o marginal. Então, quando eu chegava em casa, eu sentia muita tristeza, muita tristeza mesmo. Chega teve momentos que eu já até chorei (Pedro Lucas Costa Carvalho, 18 anos, estudante).

Pedro Lucas Costa Carvalho traz subsídios para que a escola em Oeiras do Pará olhe para a questão étnico-racial e leve em consideração o pressuposto de uma educação antirracista. Eliane Cavalleiro (2001, p. 106) aponta que a escola como espaço privilegiado de promoção de igualdade e eliminação de todas as formas de discriminação deve promover novas formas de discussões que tenham menos impactos na vida de meninos e meninas negros e negras.

Outras questões centrais na escola são os materiais didáticos adotados e a forma como tratam, por exemplo, a história da África e da cultura afro-brasileira. Neste caso, geralmente, é como escravizadas e escravizados que homens e mulheres continuam a ser representados nos livros didáticos. As práticas pedagógicas desenvolvidas também não valorizam a identidade negra, não sendo referências para esses meninos e meninas.

Essa negação de personalidade promove uma negação de identidade, ou seja, a criança é levada a pensar que sua cultura, social e familiar não é adequada como forma de incorporá-la em outras relações sociais e grupais. Afora a negação de seu comportamento e personalidade, a criança percebe que seu material didático, livros, cartazes, enfim, evidenciam a invisibilidade de ser negro (CAVALLEIRO, 2001, p.174).

Ainda segundo Eliane Cavalleiro, os impactos de uma proposta pedagógica, baseada no etnocentrismo, acarreta uma formação devastadora no processo de construção da identidade de meninos e meninas negros. Na trajetória escolar, as cargas negativas impostas sobre estes corpos, reafirma o silenciamento, com conteúdos carregados de sentidos pejorativos e sem significações históricas.

(...) a reprodução cotidiana na escola de gestos, falas e representações que perpetuam o legado do determinismo racial. No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral ético e estético e, até mesmo à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos” (CAVALLEIRO, 2001, p.119).

As desigualdades e as formas de tratamentos diferenciadas entre negros e brancos são um dos marcadores fortes nas experiências sociais de negros e negras, fato observado nas falas de todos os entrevistados/as no processo de escolarização em Oeiras do Pará,

Sim, há. Assim, na sala de aula quando o professor perguntava, ele nunca perguntava pros alunos de pele mais escura. Eles sempre lançavam as perguntas pra aqueles brancos filhinhos de papaizinho, era assim. Quando chegava a hora de corrigir umas atividades, às vezes, eles não aceitavam de aluno preto quando ele entregava atrasado. Mais quando era um aluno branco, ele aceitava. Isso era até na 5ª série e quem fazia isso era até o professor N. Já no ensino médio, eu não lembro se presenciei alguma situação dessas (Carlos Eduardo Moraes França, 19 anos, estudante).

A sociedade brasileira é constituída por uma escala de valores que é herdada das sociedades europeias, que chegaram a classificar os povos em superiores e inferiores. Dentro desta escala de valores, quem é visto como diferente é o “outro”, principalmente quando a cor da pele é diferente.

No Brasil, esse tratamento desigual é motivado pela não aceitação das diferenças (cor diferente). Gomes (1987, p. 56) afirma que

“distinguir”, “diferenciar” e “discernir” se constitui no processo de efetivação do preconceito, no qual a ação de “tratamento diferenciado” sobre negros em diversos espaços é a concretização da discriminação racial.

A escola, que deveria dar ênfase a diversidade, impõe padrões a serem seguidos por todos. A criança negra, quando adentra esse espaço, se depara com diversas situações de constrangimentos. Em relação a esta questão, Nilma Lino destaca que:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabelos crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas (GOMES, 2002, p.45).

Entre estes constrangimentos, pode-se citar a questão dos apelidos, que geralmente é uma das primeiras experiências de preconceitos que são vividas pelas crianças negras, fato este também observado na fala dos sujeitos desta pesquisa:

A gente tinha apelidos, sabe? Me chamavam de macaca, me chamavam de vários apelidos feios, sabe? A minha infância foi de muito trauma, sabe? E eu fui até na psicóloga, sabe? Pra tentar tratar. A minha irmã S. também me ensinava a não ligar pra isso. Até na rua, sabe? Até hoje em dia as pessoas falam... É, eu sofro racismo até hoje, ficam me chamando por apelidos, as pessoas às vezes falam sem pensar, sabe? Mas elas não sabem o quanto isso machuca os outros, de como a gente fica por dentro. Olha, até dentro de casa, às vezes, a gente tava lá na frente e eles ficam falando de macaca, de apelidos feios e eu não me sinto bem com aquilo, mas também eu não falo nada. A S. fala que eu tenho que falar, que eu tenho que me impor e que se eu não gostar de alguma coisa, eu tenho que falar. Mas eu não consigo falar. Aí eu vou pro quarto e fico lá muito triste, só que eu não sou de falar pras pessoas o que eu sinto, dos meus sentimentos. Mas é assim até hoje em dia eu sofro muito com isso, isso não é fácil, sabe? (Gabriela Rodrigues Amaral, 16 anos, estudante).

Essa questão é comum nas escolas brasileiras. Pode-se listar uma série de apelidos que compõe o repertório das escolas em relação às pessoas negras, como também se nota na citação acima. Essa vivência vem junto com dor e sofrimento e, mesmo assim, o silêncio nas escolas continua.

A partir desta análise, alguns questionamentos vêm à tona, de onde vêm essas práticas de racismo propagadas por crianças, porteiros e professores no ambiente escolar? A escola e os professores sabem lidar com essas situações? Se sabem, por que não intervêm nessas ações? Ou sabem dos atos, mas não sabem como intervir?

A ausência do debate sobre as relações étnico-raciais no processo de formação de professores e a carência de formação continuada para esses profissionais levam a propagação e a afirmação de preconceitos raciais sobre as crianças negras no ambiente escolar. Rosângela Malachias (2007) evidencia como os profissionais da educação usam apelidos pejorativos e visões estereotipadas sobre a criança negra.

As assistentes, responsáveis pelo cuidar, que inclui banho e pentear, apelidaram algumas cabeças de “fuá”, provavelmente porque, para elas, esta palavra, define o embaraço dos cabelos despenteados. Mas, na realidade, a palavra fuá apresenta vários significados: intriga, fuxico, caspa, doença de pele produzidas por piolhos, pó finíssimo que se desprende da pele arranhada... [...] (MALACHIAS, 2007, p. 12).

As piadas e as brincadeiras se constituem em outra situação de preconceito vivenciada pelas crianças negras nas escolas, o que demonstra um lado perverso do racismo brasileiro:

Essas piadas não são apenas expressões reproduzidas e absorvidas pelos brancos, mas também pelos negros como uma força que gera apatia, quando elege a “brancura” e o “branco” como o portador de beleza, de inteligência, de atributos superiores e superiorizantes (FONSECA, 1994, p. 46).

É na escola que a criança começa a entender que a cor é o principal fator que a leva a sofrer o racismo, como também um conjunto de elementos que partem da sua condição estética negra e dos seus traços afrodescendentes:

Não. Eu não sentia a necessidade de fazer isso, eu já achava normal, eu não imaginava o quanto aquilo era cruel, que era racismo, eu pensava que era só uma brincadeira de criança de mau gosto. Então, eu achava que era só uma piada. (Camila Ribeiro Santos, 19 anos, estudante).

A piada não é algo que só expressa o humor, o problema é o tipo de humor a que ela está associada. Para quem é alvo de piadas racistas, nem sempre acha isto tão engraçado, porque junto ao racismo tem também a dor e o sofrimento, conforme se percebe no relato dos entrevistados e na passagem abaixo:

As piadas reforçam a visão estereotipada e distorcem a realidade dos negros, dos brancos etc... Elas, geralmente, discriminam, marginalizam estigmatizam e por vezes criminalizam o negro, representando-os como vadios, malandros, ladrões, aproveitadores, inferiores etc. em comparação aos brancos. Assim eles fomentam e justificam a continuidade do processo migratório e da exclusão dos negros no Brasil, principalmente após a abolição da escravatura (FONSECA 1994, p. 46).

A questão dos apelidos e piadas aparecem em todas as entrevistas. É uma forma de racismo praticada no Brasil, mas por ser vista como uma brincadeira, algumas pessoas entendem que não é racismo.

Sim, sim. Houve já no ensino fundamental que as crianças na época do ensino fundamental eu até me lembro benzinho, isso foi até na 7ª série, tinha um menino que me chamava de cabelo de bombрил, cabelo de cri cri, por conta do tipo do meu cabelo, mas assim, eu nem ligava pra essas palavras que ficavam comentando. Eu nunca rebatia, eu nunca falava, eu me reprimia. Não dava confiança, nem ficava de tá brigando até porque eu tava dentro da escola e eu tinha medo dos professores. Eu só informava meus pais. (...) De alguns colegas sim, tinha alguns que queria levar na brincadeira, mas a gente percebe que é algo ofensivo. Esses apelidos vinham bem pouco de outras pessoas, bem pouco mesmo. Vinha mais das pessoas que eu convivia dentro da sala de aula (Caio Soares Monteiro, 24 anos, atendente).

O preconceito e o racismo, sofridos por esses jovens, foram e ainda são naturalizados, demonstrando uma das faces mais cruéis do racismo brasileiro.

Quanto ao racismo, à primeira dificuldade para defini-lo e assumir sua existência entre nós advém do fato de ele constituir-se uma prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sã consciência (afora os/as racistas declarados/as) quer se identificar (CAVALLEIRO 2001, p. 76).

Na sociedade brasileira, o negro passa por muito sofrimento. As dores sofridas por ser negro por esses jovens aparecem em todas as entrevistas. As expressões “não adiantam”, “eu não ligo”, “levo na esportiva” se caracterizam como dor, porque se apresentam como formas de amenizar a violência e o sofrimento que vivenciam.

Ah, porque se as pessoas acham ele feio, então, eu vou marcar mais o meu corpo, aí eu me cortava porque eu ia ter um motivo pra isso, pra falarem do meu corpo. Aí teve uma vez que, hum... foi até na escola aí nesse dia meu cabelo tava muito bonito, muito bonito mesmo. Aí eu cheguei na escola e uma menina disse “nossa F. como é que tu tem coragem de andar com esse cabelo, ele tá tão feio”. Aí pulou um menino e falou de uma negra, mas eu não lembro quem era ele que me representou ela. Mas aí quando eu cheguei em casa eu chorei, chorei, chorei e

pensava, ah! Eu não aguento mais cara e aí eu fui e me cortei e pior de tudo isso que no outro dia eu tinha que ir pra escola e ouvir tudo isso de novo, aí depois de um tempo eu falei “ah não, eu já tô cansada disso”, que foi quando eu tentei o suicídio. Mas aí não deu certo. Eu não quis mais tentar. Aí eu falei: “eu preciso ser forte, eu preciso ser mais forte, eu preciso me impor”. Mas, até hoje, essas coisas acontece, sabe? Por mais de eu ter me tornado uma mulher incrível, uma mulher independente, uma mulher negra e independente eu ainda sou essas coisas. Mas hoje eu levo de uma maneira diferente e mais tranquila (Camila Santos Ribeiro, 19 anos, estudante).

A fala acima é muito impactante ao mostrar o “se cortar” e o suicídio como formas de se enfrentar o racismo. Além disso, demonstra que o racismo causa muita dor e a solidão de quem convive com as práticas discriminatórias em seu cotidiano.

O valor da existência de corpos negros ainda se dá pelos processos de exclusão automática no campo das possibilidades e condições dignas de vida, partindo da marca da violência física, social e cultural, culminando no extermínio do outro. O racismo impossibilita a existência do corpo negro e impede projetos de vida, ou seja, subverte o valor da existência e como finalidade ocorre o ato suicida.

O racismo é crime o processo de construção identitária dos sujeitos se apresentou de forma perversa e dolorida, conforme se verificou nas falas dos/as entrevistados/as, porque ele destrói a humanidade das pessoas negras, pois um corpo subalternizado, violado e violentado deixa de existir como sujeito. Grada Kilomba (2019) argumenta que o suicídio de corpos negros é mais um projeto do racismo, porque não há espaço para esse corpo, funcionando como mais um mecanismo do genocídio dessa população.

Dentro do racismo, o suicídio é quase a visualização, a performance da condição do sujeito negro em uma sociedade branca: na qual o suicídio negro é invisível. (...) O suicídio pode assim de fato, ser visto como um ato performático da própria existência imperceptível. Em outras palavras, o sujeito negro representa a perda de si mesmo, matando o lugar da Outridade (KILOMBA, 2019, p.188).

Mais do que analisar esses depoimentos, é necessário tomar atitudes. É preciso buscar um diálogo com as instituições e com os movimentos sociais, pois todos esses sofrimentos vão continuar e mais jovens passarão por isso. É preciso denunciar.

Diante disso, é necessário criar metodologias que contribuam para a construção de uma identidade positiva e que empodere o negro, historicamente, silenciado e negligenciado, na sociedade racista.

Também é preciso a abertura de diálogo sobre a questão racial nos mais diversos espaços, para auxiliar na construção da identidade racial de forma afirmativa.

3. ESCOLA E ESTÉTICA NEGRA: CORPO NEGRO E CABELO CRESPO COMO AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Ao discutir sobre identidade negra, com certeza, será tratado sobre o corpo negro e o cabelo Crespo, como símbolo de construção identitária em relação a estética negra. A identidade é construída na forma como o negro passa a olhar o seu corpo e essa compreensão não parte somente de um olhar interno, mas também, parte da relação externa, de como o seu corpo é visto pelos outros.

A negação de beleza ao sujeito negro é historicamente marcada pela supremacia da estética branca e pelo pensamento racista que coloca o corpo do negro num lugar de inferioridade e de impureza racial.

Por isso, pensar o corpo negro como pertencente de beleza, remete aos processos de alteridade e de ressignificação da estética negra e nas suas dimensões políticas. Nesse sentido, o corpo indesejado passa pelo processo de reconhecimento da existência de beleza negra, promovendo a autoestima sobre seus corpos no processo de ressignificação e valorização do corpo negro, cabelo Crespo e das diversas formas de manipulações de penteados, que se apresentam como formas de expressões estéticas.

Essa compreensão é um processo complexo, pois o corpo e o cabelo Crespo não são pensados somente a partir da condição estética. Essas características corpóreas se tornam símbolo da construção da identidade negra em um processo de construção social, política e cultural.

O corpo do negro carrega uma história permeada de sofrimento. Os negros foram as vítimas iniciais da violência colonial, em que a seus corpos foram explorados para a construção de riquezas no Brasil, na perspectiva capitalista. Malachias (2007, p. 32) destaca que “a escravidão implicou a expropriação plena de seres humanos, que foram aprisionados, arrancados de sua terra e transportados, sob torturas e condições subumanas, a outros continentes que os acolheram como trabalhadores escravizados, portanto sem direitos”.

No Brasil, o tratamento dado ao corpo negro escravizado ocorria com o uso de açoites, castigos corporais, mutilações e abusos sexuais, como formas de repressão sobre seus atos de resistência.

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetiva não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas de ferros, a mutilação do corpo, abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento (GOMES, 2002, p.42).

Devido às diversas formas de violências impostas ao corpo do negro escravizado e em busca de liberdade, os negros e as negras desenvolveram diversas formas de resistência e estratégias de fuga, manipulando os seus corpos, como nos conta Nilma Gomes:

[...] os escravos e as escravas desenvolveram diversas formas de rebelião, de resistência e de busca da liberdade. Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo (GOMES, 2002 p.42).

Durante o escravismo, a raspagem do cabelo do negro e da negra escravizados foram formas de violência ao seu corpo, em que Gomes (2002, p.08) diz que, “correspondia a uma mutilação, uma vez que o cabelo, para muitas etnias africanas, era considerado uma marca da identidade e dignidade”.

Dessa forma, a cor da pele e o cabelo Crespo podem ser compreendidos como pertencente às relações raciais, porque o cabelo Crespo é um dos pontos cruciais no entendimento de classificação racial. Malachias (2007), ao analisar a letra da música “nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?”, mostra como o cabelo é um marcador fundamental nessa discussão.

“Nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia?” é uma pergunta que grande parcela de meninas negras ouve na escola, e quem pergunta são os seus colegas (colegas?). Mas também pessoas brancas com ascendência africana. A frase que ouvem com frequência é “você é branca (o), mas o teu cabelo não nega” (MALACHIAS, 2007, p. 37).

A afirmação do corpo negro e do cabelo Crespo como símbolo da construção da identidade negra está para além da condição estética,

suas diversas formas de manipulações estão carregadas de atos políticos, que representam suas lutas contra o racismo e diversas formas de opressão, que atinge a juventude negra.

Tanto o corpo quanto o cabelo Crespo são formas de resistência e emponderamento negro, permitindo assim que imagens positivas também possam ser criadas em relação à identidade de negros e negras de uma forma geral. Por isto, é necessário que a escola se atente para os diferentes tratamentos que o corpo negro recebe em seu espaço, permitindo, assim, novas formas de enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

4. TRAJETÓRIA ESCOLAR, CORPO NEGRO E CABELO CRESPO

Este tópico pretende apresentar algumas reflexões sobre o papel da escola na relação com o corpo e o cabelo Crespo de meninos e meninas negras.

Ao perguntar qual a sua cor, os sete entrevistados/as tiveram dificuldades em se autodeclararem como pretos, pois apresentavam conflitos sobre o seu pertencimento racial, como se pode observar nas falas de Carlos Eduardo Moraes França e Gabriela Rodrigues Amaral: “Hum, preto? Não. Eu não sei te responder direito isso. Eu acho que é porque a minha pele é um pouco clara” (Carlos Eduardo Moraes França, 19 anos, estudante). “Eu acho que eu sou preta” (Gabriela Rodrigues Amaral, 16 anos, estudante).

Constata-se que ainda há dúvidas em relação ao que é ser negro, contudo, ambos conseguem atribuir aspectos importantes sobre diferentes manifestações de racismo que sofreram na trajetória escolar e, em consequência disso, é possível perceber como isso tem impactado nas suas definições identitárias. O artigo “Mulheres Negras, Amazônidas, e Marajoaras” destaca-se o reconhecimento identitário:

Indicamos que não seria somente a complexidade de indicação ou reconhecimento de uma identidade, que estaria ligada a um processo de ancestralidade independentemente da cor da pele. A noção de pertencimento e identidade no nosso país também se relaciona às experiências dos indivíduos quanto às manifestações de racismo, uma vez que, em países da América Latina, por consequência no Brasil, a discriminação racial decorre muito mais pela cor da pele do que por fatores de origem. (GUIMARÃES; CARVALHO; ARAÚJO; GAMA; LACERDA, 2021, p. 26).

A compreensão da identidade faz a diferença na construção social do sujeito. Neuza Santos Souza (1983) a destaca que para se tornar negro, a identidade passa por um processo de desconstrução das representações negativas sobre o corpo, que foram construídas socialmente pela ideologia do racismo. Caio Soares Monteiro demonstra isso em uma de suas falas ao se descobrir negro.

Foi assistindo televisão, foi até em uma reportagem. A reportagem falava de uma menina preta. Aí ela começou a contar a história dela, em que ele se identificava como uma pessoa preta, não com uma pessoa negra, mas sim como preta. Aí ela contou tudo o que acontecia com ela, aí eu falei “meu Deus do céu, é a mesma coisa que acontece comigo”, basicamente parecido, né. Então, eu posso me identificar como uma pessoa preta, eu sou preto, essa é a minha identidade, essa é a minha cor e ninguém pode tirar isso de mim, porque eu vim ao mundo assim, esse é o tom da minha pele. Ah, meu cabelo representa a minha vida, a minha identidade. Hoje eu aceito do jeito que ele é, eu amo meu cabelo, eu acho a coisa mais linda. Eu sempre entro no instagram e sigo um monte de pessoas negras, aí eu fico vendo aqueles cabelos lindos cacheados, aquelas mulheres de tranças que é a coisa mais linda, aquelas mulheres com os cabelos bem cheio, bem black power. Então, eu falo que hoje o meu cabelo é a minha vida, é a minha força, é a minha identidade, o meu cabelo e a minha cor (Caio Soares Monteiro, 24 anos, atendente).

A relação familiar de cada negro diante do preconceito é algo bastante particular e paradoxal. Diante disso, Nilma Lino Gomes (2003, p. 171) afirma que constantemente o processo de construção identitária da criança negra se inicia na relação familiar “e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece”. Rosangela Malachias (2007, p. 12) também trata dessas vivências no universo familiar, porém alerta que nem todas as famílias apresentam essa realidade. Algumas famílias utilizam do preconceito sobre o corpo negro e o cabelo Crespo de crianças negras, “até mesmo pelos próprios familiares das crianças é cabelo pixaim”.

Desse modo, para as famílias de alguns/as entrevistados/as, a utilização do preconceito para se dirigir a cor e ao cabelo Crespo desses sujeitos se coaduna (ou relaciona) a um modelo de padrão estético branco, que é ter o cabelo “comportado”, “bom” e “belo”, e tudo aquilo que é relacionado ao corpo do negro é algo ruim.

Na nossa família, é uma relação.... Hum, não é uma relação muito boa. Porque quando eu deixo meu cabelo crescer meu pai briga muito comigo, meu pai com a vovó, eles falam que é pra mim cortar porque fica parecendo igual uma casa de cupim, que é muito feio, mas eu não cortava por conta do que eles falavam,

quando eu cheguei cortar foi porque eu quis. Quando eles falavam essas coisas, eu falava “não corto, deixo ele assim porque ele é meu”. Eles sempre falam falas criticando o tamanho e o volume do meu cabelo. Teve um tempo que eu pintei ele, eles também criticaram por conta da cor, criticaram o meu cabelo vermelho (Caio Soares Monteiro, 24anos, atendente).

Diante de tais vivências de negros e negras em suas trajetórias de vida, em determinados sentidos, seus corpos são percebidos como um corpo desprovido de beleza. Nilma Gomes (2019, p. 298) relata que “a associação entre beleza corporal e uma série de atributos de raça, de classe, de sexo e de idade não é um tema presente só no nosso século. Ela acompanha o homem e a mulher ao longo da história humana”.

As experiências negativas vividas pelo negro e a negra no espaço escolar por causa do cabelo Crespo, reveladas nas falas de alguns depoentes, fez com que relatassem diferentes maneiras e técnicas de manipular o cabelo. Contudo, as técnicas utilizadas por essas meninas para se apresentarem com os cabelos presos não conseguiu evitar que fossem alvos do racismo e do preconceito racial. Prender o cabelo significa um ritual e maneira entre meninas negras de escapar de apelidos e piadas negativas sobre seus cabelos crespos.

Uma vez eu lembro que a gente tava num pilotão pra marchar em Oeiras, foi a segunda vez que a gente foi a escola E aí eu lembro que tinha que ir com o cabelo solto e eu não gostava de soltar o meu cabelo, por causa das brincadeiras. E aí eu lembro que os meninos gritavam assim e falavam: “ah, lá vai a super choque, ela pegou choque pra!”. Aí eles ficavam falando essas coisas. Aí eu lembro que voltei em casa e amarrei o meu cabelo e voltei de novo pra lá (Fátima Tavares Almeida, 23 anos, estudante).

Nesse processo lento e tenso, desde muito cedo, esses jovens estão na luta aprendendo a se posicionar de maneira afirmativa com relação aos seus corpos e a reagir contra a discriminação racial sofrida. Certamente, como já foi salientado anteriormente, a escola aparece como um lugar perverso, onde os/as negros/as sofrem racismo. Essa problematização e discussão sobre identidade negra precisa ser trabalhada com mais ênfase nas escolas brasileiras de uma forma geral.

Embora o processo de colonização tenha se encerrado, a colonialidade ainda se faz presente pela forma como algumas pessoas se sentem superiores aos outros (re) produzindo um lastro de discriminação racial.

Eu sempre fui com o cabelo amarrado pra escola, sempre usava ele amarrado e eu passava muito creme nele, sabe? E se ficasse arrepiado, as pessoas falavam na escola que eu não me ajeitava, que eu era imunda, que a minha família era pobre, que a gente não tinha dinheiro pra comprar creme, sabe? Falavam muita coisa, tipo, que a gente nunca ia sair dessa vida, mas eram os coleguinhas, quando a gente tava brincando, aí sempre que a gente levava eles pra secretaria as pessoas lá falavam que era só brincadeira que não era pra levar nada a sério só que depois da aula eles ficavam ameaçando, sabe? Era mais as pessoas brancas e na hora que a gente saísse do portão eles iam nos dá porrada, eles falavam que ia me bater porque eu era a menina negra e imunda e que eles tinham nojo de ficar do meu lado dentro da sala de aula. As vezes eles nem merendavam, porque eu tava no lado deles. Quando essas coisas aconteciam eu sempre ligava pro meu pai ou pra minha mãe e pedia pra eles virem me buscar na escola porque eu tinha medo de sair sozinha aí eles sempre ia me buscar, aí tipo, eu nunca sair sozinha, era desde a minha infância eu ia pra escola com a minha mãe e voltava com ela (S. Pinheiro Martins, 16 anos, estudante).

A escola é um espaço de construção e de desconstrução. No entanto, é neste espaço que professores/as devem trabalhar para promover o exercício da cidadania em todos os aspectos. Para isso, é extremamente necessário e importante criar possibilidades na construção coerente de alguns conceitos que são fundamentais para o entender e combater a lógica discriminatória.

Para reverter essas situações de sofrimentos sobre a criança negra, é preciso que ocorram elaborações de novas alternativas pedagógicas que compreendam esses sujeitos como indivíduos com sua própria história e cultura. Neste sentido, Cavalleiro (2001, p.106) diz que “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo”.

Por isso é importante afirmar o compromisso de uma educação antirracista que realize um trabalho comprometido com o aluno, que possa ajudá-lo no entendimento da questão racial e no processo de construção identitária desses sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de se viver em uma democracia racial no Brasil encobre a violência do racismo e da discriminação racial, que impossibilitam que negros/as tenham as mesmas oportunidades que brancos.

O estudo sobre a representação do corpo negro e do cabelo Crespo permitiu visualizar e exemplificar sobre a questão racial no contexto do

espaço escolar, sobretudo, o preconceito e a discriminação racial sofrida por meninos e meninas negros/s nas escolas em Oeiras do Pará.

Também percebeu-se o quanto o corpo negro e o cabelo Crespo são silenciados e rejeitados no espaço escolar. As dificuldades encontradas nas falas do/as entrevistados/as sobre as violências sofridas neste espaço, confirmaram que a escola tem um papel muito importante no processo de construção identitária dos sujeitos, porém em Oeiras do Pará ela se apresentou da forma perversa e dolorida.

É sabido que as ofensas verbais, a rejeição e os constrangimentos sofridos pelas crianças negras são prejudiciais para o seu desenvolvimento. Por isso, Eliane Cavalleiro orienta um esforço cada vez maior para se promover uma educação antirracista.

Não é tarefa fácil, visto que em muitas situações, teremos que lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo negro, mas também aos demais grupos socialmente discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 159).

É necessário pensar em novas estratégias pedagógicas que permitam reverter essas situações de sofrimentos e possibilitem compreender a importância do corpo como símbolo de construção da identidade negra de alunos/as no ambiente escolar.

Assim mesmo com todas as dificuldades esta pesquisa permitiu repensar algumas questões, e uma delas é a presença do racismo como um dos elementos definidores de nossa sociedade. Ao ler a fala dos entrevistados e associá-las ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi possível entender como a questão racial se faz presente nos diferentes lugares da sociedade brasileira, permitindo entender um pouco mais a questão do racismo estrutural, entendendo que ele está presente nas instituições, nas relações pessoais, na cultura, ou seja, em todos os setores de nossa sociedade.

A pesquisa que em um primeiro momento apresentou a escola como seu foco principal, devido a pandemia e a suspensão das aulas nas escolas não possibilitou desenvolver a pesquisa da forma que foi pensada em um primeiro momento, como citado. Mesmo assim usando a metodologia que foi possível pode-se perceber na fala dos sujeitos desta pesquisa, como a questão racial também é complicada em Oeiras do Pará.

Na pesquisa, pode-se perceber as dores, os sofrimentos e os silêncios e como esta situação afetou a vida dos entrevistados, principalmente no espaço escolar, influenciando no desenvolvimento da identidade desses sujeitos em relação a autoestima e a outros elementos.

Mesmo com o avanço das representações do negro no currículo escolar, o debate das relações raciais ainda é silenciado nas escolas, o que influencia na solidão da criança negra nesse ambiente, pois, não há atenção às suas representações, crenças e valores, que poderiam contribuir ou não na construção da identidade negra.

Na fala dos sujeitos percebe-se diferentes entendimentos em relação ao racismo, alguns conseguem reverter a dor em resistência, passando a valorizar sua história e suas características, outros ainda tem dificuldade ainda em se entender como negros e negras e ainda não enxergando possibilidades de lidar com o sofrimento causado pelo racismo.

De uma forma geral, a pesquisa mostrou como a dor, o sofrimento, a solidão, são sentimentos presentes na questão racial brasileira, não sendo diferente em Oeiras do Pará. Ao associar a fala dos sete entrevistados/as ao referencial teórico utilizado nesta pesquisa acreditamos poder sim fazer esta afirmação.

Mas a pesquisa também mostrou como a questão racial precisa ser reconsiderada nas escolas de Oeiras. Como Também é necessário construir debates, e ações visando uma educação antirracista, que possa questionar o mito da democracia racial instituído em nossa sociedade.

Com isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar a discussão sobre a temática da questão racial nas escolas, que contribua para a compreensão dos sujeitos sobre as práticas de racismo não só neste ambiente, mas na promoção do fortalecimento no processo de construção da identidade negra. Apesar de todas as problemáticas demonstradas neste trabalho. Por fim, não se pode esquecer as ações realizadas pelo Movimento Negro organizado e não organizado para mudar a forma como a sociedade se posiciona com a questão racial. Assim, destacam-se as ações afirmativas, como as Leis 10.639/03 e depois a 11.645/08, como possibilidades para posicionar a escola como um dos espaços de significação da questão racial e de construção de novas relações para lidar com o corpo negro e o cabelo Crespo, pois, como vimos na pesquisa, estes dois elementos ainda são bem maltratados na sociedade como um todo, principalmente no

espaço escolar. Além de que escola pode ser um caminho para o fortalecimento das identidades negras que nela estão presentes.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, In: Santos, Isabel Aparecida dos, *A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos; Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, São Paulo, Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora)*. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. *Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Educação e pesquisa. São Paulo. 2002.

DOMINGUES, P. O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A MISTIÇAGEM NO BRASIL (1889-1930) *Diálogos Latino-americanos*, número 010 Universidad de Aarhus Aarhus, Latinoamericanistas.2005

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo Crespo*. Educação e pesquisa. São Paulo, n.1, p. 167-182, jan/jun.2003.

GOMES, N.L. *Educação e Relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: *Superando o racismo na escola*, 2 Edição Revista/Kabengele Munanga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de construção da identidade negra*. – 3. Ed. rev. Amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, N. L. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo Crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação, nº 21. Set/out/nov/dez. 2002.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Editora Ática. São Paulo. 1987.

GUIMARÃES, J T.; CARVALHO, L.C.; ARAÚJO, S.S.; GAMA, V.S.; LACERDA, S.R. *Mulheres negras, amazônidas e marajoaras*. Revista UFG, Goiânia.2001.

JUNIOR, Waldemar Borges de Oliveira, MATOS, Maria da Conceição Gemaque, *Relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos em uma*

instituição no município de Oieras do Pará-PÁ, disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/ip>

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Editora Cobogó. 1ª edição, 2019.

MALACHIAS, R. Cabelo Bom. Cabelo Ruim. *Coleção percepções da diferença. Negro e brancos na escola*. Vol.4, São Paulo. NEINB, 2007.

MUNANGA, K. (org). *Superando o Racismo na escola*, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias, *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

NASCIMENTO, J. F.; SILVA, J. G. F.; ÁVILA, V. P. SIVA. *O livro didático e a implementação da lei. N. 10639/03 no ensino de história*. Educação e Fronteiras On-line, Dourados/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan./abr.2015.

SALLES, V. *O negro no Pará. Sob o regime da escravidão*. Belém: IAP, 2005 [1971].

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A IDENTIDADE E A CULTURA DOS SUJEITOS DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO A SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFROJUABENSE PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EMEF ORVÁCIO GOMES DE CARVALHO, NO DISTRITO DE JUABA-CAMETÁ-PA

Maria de Lourdes Oliveira Aragão
João Miranda Furtado

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é multicultural, o que significa compreender a diversidade étnica e cultural de diferentes grupos sociais. Somos reconhecidos internacionalmente pela nossa diversidade e pluralismo cultural. No entanto, é importante destacar que entre esses grupos sociais existem desigualdades no acesso aos bens econômicos, culturais e educacionais.

De acordo com Hage (2011), nosso povo da Amazônia possui um conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos que são construídos/reconstruídos por meio das práticas de formação pessoal e coletiva. Diante dessa diversidade de culturas e saberes, é necessário respeitar e valorizar as diferentes culturas dos diversos povos. A identidade cultural nos permite conhecer um grupo específico com toda a sua bagagem histórica e cultural, que pode ser expressa por meio da dança, da comida típica, da música, das apresentações culturais, entre outros.

A Vila de Juaba está localizada às margens esquerdas do Rio Tocantins, no município de Cametá, no estado do Pará. Atualmente, essa vila tem uma população estimada em 13.100 habitantes e uma área de 1.081,367 quilômetros quadrados (IBGE, 2017). O subdistrito possui uma notável riqueza cultural, representada pelas improvisações do Banguê, a dança ritual do Bambaê do Rosário, a luta simulada do Samba de Cacete e as fantasias e máscaras do Carnaval de Mascarados, Bicharada e do grupo Engole Cobra. Essas manifestações representam a singularidade de uma comunidade e são celebradas por meio de festas realizadas anualmente nos meses de fevereiro, julho e outubro (BARRETO, 2014).

Sem dúvida, é de fundamental importância buscar e valorizar a cultura dos grupos históricos do povo Juabense, pois essa comunidade apresenta uma grande riqueza cultural adquirida ao longo de sua história e que ainda se mantém viva nos dias atuais, como no Festival Cultural Juabense. Desde 1994, a população de Juaba tem a oportunidade de participar do Festival Cultural Juabense, que ocorre durante três dias no mês de julho. Durante o evento, são apresentadas danças culturais locais, tais como Samba de Cacete, Banguê, Boi-Bumbá, Dança da Farinhada, Dança dos Negros, além dos grupos de Banguê, como o Grupo de Banguê Pingo de Ouro I e o Grupo de Banguê Pingo de Ouro II, o Bambaê do Rosário e o tradicional Bloco Animalesco A Bicharada.

Nesse sentido, o presente estudo busca debater a respeito da Cultura Afrojuabense e sua importância no currículo das escolas do campo do Distrito de Juaba, considerando a relevância da cultura para o currículo.

O interesse pelo tema surgiu do fato de a pesquisadora ser moradora da Vila de Juaba e ter intimidade com a cultura local. Além disso, durante os estágios realizados ao longo do curso de Educação do Campo nas escolas da vila, foi possível perceber que não havia um trabalho sistematizado em relação à cultura local no currículo escolar. Geralmente, o tema era abordado superficialmente apenas durante o período das festas tradicionais locais. A escolha da EMEF Orvácio Gomes de Carvalho para a realização da pesquisa se deu devido à diversidade de alunos provenientes de diferentes espaços sociais, como ilhas, terra firme, a própria vila, áreas de várzeas, quilombos, entre outros. Essa diversidade de grupos camponeses, com seus costumes, crenças, modos de vida, identidade e modo de trabalho, são elementos fundamentais para a discussão deste trabalho.

Nesse sentido, buscamos com o referido trabalho responder ao seguinte questionamento: Qual a importância da cultura afrojuabense na construção do currículo na escola na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho no distrito de Juaba/Cametá?

Para responder a esse questionamento, o trabalho elegeu o seguinte objetivo macro: Analisar a contribuição da cultura afrojuabense na construção do currículo das escolas do campo, na formação dos sujeitos, em especial na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho, no distrito de Juaba. Para alcançar o objetivo geral elencamos os objetivos específicos: a) Analisar as maneiras de como o currículo

vem sendo trabalhado nas escolas do campo, em especial na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho; b) Verificar de que forma a cultura afrojuabense pode contribuir para a construção do currículo das escolas do campo do Distrito de Juaba e; c) Identificar de que forma podemos trabalhar o currículo de acordo com as especificidades dos sujeitos e seu contexto cultural.

A abordagem escolhida para esta pesquisa é a qualitativa, pois ela permite uma aproximação mais efetiva com o ambiente, o meio social e os sujeitos envolvidos no estudo, fatores que direcionam para uma análise interpretativa dos dados. Como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada com os professores da EMEF Orvácio Gomes de Carvalho. O questionário permitiu que os professores se sentissem à vontade para responder de forma espontânea, e através dele buscamos obter informações contidas nas falas dos entrevistados.

Gil (1999) concorda que o uso da abordagem qualitativa propicia o aprofundamento da investigação, das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, proporcionando uma valorização do contato direto com a situação estudada. Buscamos identificar o que era comum, mas também permanecendo abertos para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Dessa forma, além dessa introdução, o trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos alguns conceitos importantes para a pesquisa, como educação do campo e cultura, currículo e educação do campo, formação de professores do campo na região Tocantina e Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

Por fim, na última seção, apresentamos os dados da pesquisa de campo, estabelecendo um diálogo com alguns autores que pesquisam o tema abordado neste trabalho, além das considerações finais.

2. CURRÍCULO EDUCAÇÃO COMO VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPESINA

Nesse tópico trataremos de alguns conceitos que são fundamentais para compreendermos a educação do campo, como o currículo vem sendo trabalhado e buscamos fazer uma aproximação com a nossa realidade na Região Tocantina.

2.1 Educação do campo e cultura

O termo cultura, apesar de ter sido objeto de muitas pesquisas, não pode ser apresentado com um conceito definitivo. "O conceito de cultura tem sido discutido desde que os contatos entre povos e nações se intensificaram no início do século XVI" (OLIVEIRA; ALVES, p. 01, 2015). Ao definir cultura, Eagleton (2005) apresenta diversos aspectos do conceito, incluindo a cultura como uma disciplina de ensino ético que nos capacita a sermos cidadãos políticos. Ele também destaca a cultura como arte, literatura, pintura, relações sociais, conhecimentos diversos, educação, entre outros (apud OLIVEIRA; ALVES, p. 03, 2015). Nesse sentido, a cultura é definida de acordo com as relações sociais estabelecidas por um determinado grupo.

Assim, Eagleton (2005, p.184) define cultura como:

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último (apud OLIVEIRA; ALVES, p. 03, 2015).

Dessa forma, a cultura está permeada nas diversas relações do indivíduo, dando significado a sua existência.

Para Laraia (2009, p. 68), o conceito de cultura se apresenta como:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (apud OLIVEIRA; ALVES, p. 10, 2015).

As tradições, o modo de vida, os costumes, as crenças, os valores, entre outros elementos adquiridos pelo indivíduo por meio da convivência com um determinado grupo social, fazem parte da cultura e singularizam esse grupo em relação aos demais. A educação do campo busca reconhecer a realidade dos sujeitos do campo, seu modo de vida, seu trabalho e suas experiências, assim como seus conhecimentos. É uma busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de preservar a memória coletiva (NASCIMENTO, 2006, p. 869). Esses grupos carregam consigo memórias coletivas que contam as histórias de vida de seu povo e de sua comunidade. Portanto, é importante uma educação que valorize a identidade cultural do povo camponês.

Buscamos uma educação do campo que promova o desenvolvimento humano e valorize a realidade da comunidade do aluno. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), em seu artigo 1º, "a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Portanto, as escolas do campo estão ligadas à cultura mediada pelas relações dos atores sociais e estão associadas ao trabalho. A educação de qualidade deve estar alinhada aos interesses do homem do campo e às suas relações de trabalho.

No entanto, na maioria das escolas do campo, a realidade é que os projetos políticos não estão vinculados às questões do homem do campo, aos seus desafios, aos seus sonhos, às suas histórias de vida, à sua cultura e às suas lutas. Nesse sentido, uma educação de qualidade para o homem do campo está intrinsecamente ligada à valorização da cultura, da identidade, dos saberes e das experiências desse grupo. É necessário um projeto educativo que contribua para a construção de um sujeito autônomo.

2.2 Currículo e educação do campo

O currículo escolar desempenha um papel importante nos processos de transformação, conservação e renovação dos conhecimentos acumulados. Por meio dele, é possível construir novos conhecimentos que estejam em consonância com o contexto social, cultural e identitário em que estão inseridos. No caso específico da educação do campo, o currículo escolar é um elemento fundamental que requer análise e discussão, visando contribuir para a construção de uma educação mais justa e de qualidade para o homem do campo.

É necessário refletir sobre como o currículo escolar pode abordar os conhecimentos e as realidades específicas do homem do campo, levando em consideração suas vivências, saberes e desafios. Isso implica em incluir conteúdos que sejam relevantes para a sua realidade, valorizando sua cultura, sua identidade e suas experiências. Além disso, é importante criar espaços para que os estudantes possam participar ativamente na construção do conhecimento, estimulando o protagonismo e a autonomia.

A análise crítica do currículo escolar da educação do campo é essencial para identificar possíveis lacunas, exclusões e desigualdades presentes no processo educativo. Isso possibilita o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais inclusivas, que considerem as necessidades e os direitos dos estudantes do campo. Dessa forma, é possível promover uma educação que seja mais justa, igualitária e que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral do homem do campo.

É preciso, portanto, investir em discussões e estudos que envolvam o currículo escolar na educação do campo, visando sua constante revisão e aprimoramento. A construção de um currículo mais adequado e contextualizado é fundamental para garantir uma educação de qualidade e que atenda às especificidades e demandas do homem do campo.

Segundo Fontana (2006), um currículo adequado para a educação do campo seria:

Pode-se, assim, estabelecer uma possível compreensão do que seja um currículo adequado a realidade rural. Nessa perspectiva, um currículo adequado à realidade rural contemplaria os saberes locais e os conteúdos oriundos do ambiente sociocultural do aluno (p. 22).

No entanto, o que observamos atualmente nas escolas do campo é um currículo completamente desconectado de seu contexto. Encontramos um modelo de currículo único, inadequado, como se naquela comunidade não houvesse uma cultura local, uma identidade, como se fosse um povo sem histórias passadas, sem histórias presentes e sem perspectivas de construir novas narrativas.

Sobre o currículo único, universal, Ribeiro (2012), nos traz a seguinte contribuição:

A ideia de um currículo universal circula desde as propostas consideradas tradicionais quanto às críticas, por motivos diferentes, mas que servem para escamotear a efetivação do direito à educação. Afinal, se universal é o direito, o que se ensina e aprende na escola deve ser igual para todo mundo ou há aprendizagens específicas para grupos específicos? No que se refere às populações que vivem no campo, por exemplo, a lógica de uniformização promove o afastamento da realidade cotidiana dos alunos, porque é impensável uma proposta que dê conta de abarcar a diversidade de modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo (p. 146).

Dessa forma, é necessário realizar uma análise de como os currículos estão sendo abordados nas escolas do campo, incorporando

conteúdos que tenham significado para os alunos. É de extrema importância adotar uma postura clara e consciente sobre o que ensinar e como ensinar a esses alunos. O ensino deve estar impregnado de resgate cultural, de memórias, de histórias de vida e de valorização de sua cultura e identidade. Portanto, é essencial adequar o currículo nas escolas do campo. Para promover o projeto educacional nas escolas do campo, é necessário, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2008).

[...] um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Entendemos que a educação do campo possui características específicas devido aos diversos grupos que compõem o homem do campo, e, portanto, sua realidade precisa ser considerada no currículo escolar. De acordo com Arroyo (2006), as escolas do campo devem buscar sua própria identidade, de modo que a proposta pedagógica reflita a identificação do homem do campo. É necessária uma educação que incorpore os saberes desse homem, sua herança cultural, identidade, crenças e valores. Uma educação humanizada que prepare o homem para o trabalho, para a justiça e para a sua emancipação. Valorizar os saberes, a cultura e a identidade do homem do campo vai além de um currículo organizado por disciplinas. Essa forma de organização acaba limitando os conhecimentos, pois exclui os saberes que os alunos já trazem consigo de suas comunidades e experiências de vida. É importante destacar que as escolas do campo possuem particularidades que fazem parte da realidade sociocultural de cada comunidade ou grupo.

Trata-se de pensar num currículo da escola aberto às experiências sociais construídas na relação entre os desafios mais abrangentes do contexto escolar com os saberes curriculares e dos livros didáticos, como também os saberes elaborados no trabalho pedagógico em sala de aula e na relação com outros sujeitos e comunidade; relação na qual todos os saberes conjuntamente apontam certos elementos que compõem uma nova forma de olhar o currículo e a formação profissional do educador da escola do campo (HAGE; BARROS, 2010, p. 359).

Neste trabalho, não temos a intenção de fazer julgamentos sobre o currículo existente, mas sim de analisar, debater e refletir sobre

possibilidades que levem em consideração as necessidades do homem do campo. Entendemos que o currículo é um processo educativo que deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos por meio de práticas relacionadas à sua realidade, desenvolvendo habilidades para adquirir novos conhecimentos. Segundo Moreira (2006), o currículo deve permitir que os alunos resolvam problemas do seu cotidiano, além de desenvolver habilidades intelectuais e valores. "Torna-se urgente a necessidade de superar a unilateralidade das práticas curriculares restritas ao espaço da sala de aula" (HAGE; BARROS, 2010, p. 359). Dessa forma, buscamos uma educação na qual o homem do campo se reconheça como parte integrante no processo de construção do conhecimento.

De acordo com Arroyo (2006), é necessário mudar a concepção de que o homem do campo é inferior e reconhecer o seu valor como homem, cidadão e sujeito histórico. É importante reconhecer que o campo não é apenas um local de reprodução, mas também de produção de conhecimentos, histórias e culturas. Portanto, é necessário um diálogo coletivo para a construção de um currículo que atenda às necessidades e especificidades do homem do campo.

2.3 Formação de professores do campo na região Tocantina

Formar educadores capazes de contribuir com uma educação do campo de qualidade, que valorize sua cultura, sua identidade, suas experiências, seu modo de vida, é um dos grandes interesses das lutas do homem do campo. Professores formados e capacitados para proporcionar um ensino que contemple a heterogeneidade e historicidade camponesa.

Compreender o sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60).

Com bases nos anseios, lutas e reivindicações, em 2006 o MEC aprovou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o intuito de apoiar a criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em universidades públicas no País (COSTA, 2012). Esse programa passa a ser a principal política pública em detrimento da formação de professores

especializados para trabalhar nas escolas do campo. Apesar de não atender as necessidades de forma integral pois se trata de um programa emergencial e não permanente é uma conquista muito importante para a educação do campo.

Sabemos da importância do papel do professor para a construção de uma aprendizagem significativa para os alunos. Ambos são pessoas que carregam consigo experiências, marcas da sua cultura, do seu lugar de pertencimento e todos esses fatores devem ser levados em consideração no processo de ensino/aprendizagem.

Como sabemos a formação de professores sempre foi desenvolvida na área urbana e transportada para a área rural, sem levar em consideração com quais sujeitos seria compartilhada tal conhecimento. Geralmente é uma formação desconectada da realidade do homem do campo que não valoriza sua memória, sua história de vida, trabalho e cultura do povo do campo. A formação de professores precisa está interligada a qualidade de ensino de acordo com o contexto social, cultural e político do aluno. “O ensino deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (BRASIL, 2018, p. 356).

A formação de professores não existiu na história da educação brasileira, ela sempre teve como modelo os parâmetros urbanos, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho que dificultam o desenvolvimento de ensino de qualidade.

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo (ALENCAR, 2010, p. 217).

Formar professores fora da realidade do homem campo, de forma homogênea, acaba excluindo elementos importantes como: a identidade do campo, história de vida, memórias, saberes e lutas desse povo.

É inegável que o desejo do homem do campo é ter uma escola que incorpore as lutas do seu povo, que valorize sua cultura, sua identidade, seus saberes. Uma escola onde a educação reconheça que o campo é lugar de vida, de produção de conhecimentos, de memórias de um povo. [...] É necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BRASIL, 2018, p. 61-62).

Que a escola seja um lugar onde se promova a relação entre educação e trabalho, contribuindo para uma formação humana e social do homem do campo. Para construção desse projeto educativo das escolas do campo, o professor assume um papel fundamental.

A conquista do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC pela Faculdade de Educação vinculada ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), foi um marco muito importante para os povos do campo. Em 2014, foram ofertadas três turmas: Cametá, Oeiras do Pará e Baião. Foram as primeiras turmas a concluir o curso em 2019. O objetivo do curso era proporcionar uma formação inicial de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A trajetória da implantação do LEDOC na Amazônia Tocantina/Cametá é fruto de uma construção histórica e coletiva de luta militante, desde 2004, no Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e no Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina-FECAAF, entidades que congregam diferentes movimentos sociais, poderes públicos, universidades e institutos, professores e estudantes das escolas do campo e organizações não governamentais do Estado do Pará, especificamente da microrregião do Baixo Tocantins-PA.

Nesse sentido, o LEDOC proporcionou aos professores uma formação inicial de acordo com a realidade do povo campo, promover uma educação, levando em consideração as experiências de vida do aluno, seus saberes, cultura e identidade. Uma educação para emancipação do povo do campo.

2.4 A Experiência da Educação do Campo na Região Tocantina

Como sabemos, muitos professores que atuam em escolas do campo não têm formação específica para trabalhar nas escolas. Na maioria dos casos são professores que atuam tanto nas escolas do campo como da cidade, e infelizmente usam as mesmas metodologias, os mesmos conteúdos para trabalhar em ambas escolas e isso acabar interferindo na qualidade do ensino, pois sabemos que são realidades diferentes e que precisam ser trabalhadas de acordo com suas especificidades. Conforme o PPC da LEDOC, até meados da década de 1990, a educação para as populações do campo era pensada como um meio de compensar o meio rural de sua suposta inferioridade relativamente ao meio urbano, pois o campo era visto como lugar de

atraso e falta de oportunidade; Assim, os conteúdos, as metodologias e as práticas eram transplantados da escola urbana e “adaptados” à escola rural.

Dessa forma, fez-se necessário a criação de um curso de formação específica para preparar profissionais capacitados para atender os diversos grupos campesinos.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoc) é resultado de uma construção histórica e coletiva advinda da participação e militância da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário do Tocantins, desde 2004, no Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e no Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina-FECAf, entidades que congregam diferentes movimentos sociais, poderes públicos, universidades e institutos, professores e estudantes das escolas do campo e organizações não governamentais do Estado do Pará, especificamente da microrregião do Baixo Tocantins-PA (PPC - p. 01).

Essa conquista é resultado da luta de diversos grupos e movimentos que buscam uma educação de qualidade, que respeita as diferenças e as especificidades dos povos campesino. Sendo assim, a UFPA/CUNTINS colabora com a luta de afirmação da identidade e diversas experiências dos povos do campo.

Nesse sentido, a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins em Cametá se propôs a ofertar um curso que promovesse a formação dos educadores para atuar no campo superando os déficits educacionais da região do Baixo Tocantins, mais precisamente a microrregião de Cametá que envolve os municípios de Cametá, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Igarapé-Miri, com a oferta nos três primeiros anos de 120 vagas nos quais foram distribuídas 40 vagas por município outrora mencionado, com exceção de Cametá que atende um total de 120 vagas (duas turmas intensivas, no qual uma encontra-se em Vila do Carmo e outra extensiva) e Oeiras do Pará com 80 vagas (PPC – p, 05 e 06).

Durante três (03) consecutivos foram ofertadas 360 vagas para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com a seguinte distribuição: Cametá (02 turmas na sede do município e (01) na Vila do Carmo, Baião (01 turma), Mocajuba (01), Oeiras do Pará (02) e Igarapé Miri (01).

Após o cumprimento da oferta que se encerrou no ano de 2016, a Faculdade de Educação do Campo se responsabilizará pela oferta de 40 vagas anuais.

Inicialmente o curso foi ofertado no formato Intensivo e Extensivo. Intensivo – Compreende os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano letivo; Extensivo – Compreende a oferta de turmas nos meses de março a junho e setembro a dezembro. Por conta dos desafios encontrados na materialização da alternância pedagógica não será ofertado vagas para o período extensivo.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo surge com a proposta de formação dos educadores do campo, com o objetivo de contribuir para transformação da educação das comunidades rurais, respeitando suas culturas e identidades.

O objetivo não é “fixar os jovens no campo”, mas possibilitar um repensar deste espaço a partir de diferentes olhares e concepções afim de lhes dar opções, alternativas. O desafio é mantê-los com alternativas para os problemas encontrados em relação ao trabalho; convivência; formação profissional, esgotamento dos recursos naturais, dentre outras (PPC - p. 09).

O curso possibilita uma formação em que o sujeito do campo tenha um novo olhar sobre a sua realidade, problematizando e buscando soluções para os problemas, é uma forma de transformação social e política.

Assim, a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo está ancorada nos princípios da Pedagogia da Alternância, onde há uma ressignificação nos tempos educativos sendo organizado entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

O TU - compreende o momento de estudo dos conhecimentos historicamente sistematizados intercalados com os conhecimentos advindos da pesquisa de campo oriundas do TC. O TC – é o espaço da pesquisa, do olhar para cultura do campo para identificar seus conhecimentos e saberes em vista de construir outra dinâmica pedagógica pautada nos diferentes coletivos do campo (PPC - p. 10).

Nessa proposta pedagógica durante o Tempo Universidade (TU), os alunos tem a possibilidade de vivenciar as experiências na sala, adquirindo conhecimentos teóricos e no Tempo Comunidade (TC) é o momento do aluno realizar a pesquisa de extensão sobre determinado assunto sempre com a orientação de um professor.

Sendo assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, vem possibilitar formar professores os diversos grupos pertencentes ao campo: agricultores, pescadores, quilombolas, extrativistas, entre

outros. Esses poderão contribuir com a transformação da educação e da realidade do seu território.

3. CURRÍCULO ESCOLAR E CULTURA JUABENSE: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI

Nessa seção, buscamos analisar como o currículo está sendo trabalhado nas escolas do campo, em especial na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho na vila de Juaba/Cametá. Nos preocupamos em descrever e analisar os discursos dos professores produzidos por meio de entrevistas durante a realização da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram identificados como informante I, informante II, Informante III, informante IV e informante V para preservar suas identidades e não interferir no processo de leitura e análise da pesquisa. Através dos discursos dos entrevistados faremos uma análise e debate sobre a forma que o currículo está sendo trabalhado na Escola Orvácio Gomes de Carvalho.

Segundo o Informante IV, o currículo trabalhado na escola é encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação do Município – SEMED. Esse currículo é organizado de forma universal, tanto nas escolas do campo como na cidade. No entanto, segundo a BNCC o currículo deve estar organizado da seguinte forma:

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16);

Infelizmente somente a contextualização do currículo colocado na BNCC não é capaz de atender as especificidades dos diversos grupos do campo.

De acordo com a fala do informante II, o currículo que é trabalhado na escola aparece como atividades pouco expressivas. É o que acontece na maioria das escolas do campo, onde a cultura ou identidade do povo é trabalhado apenas em datas comemorativas. segundo ele, as atividades culturais aparecem em “eventos de comemoração de 7 de Setembro, Dia da Consciência Negra, Mordomagem do Festival Cultural Juabense, entre outras”. Esse discurso é reforçado pelo professor de informante III que considera que as atividades sobre a história e identidade da comunidade são muito frágeis pelo potencial que a escola

tem e que poderia oferecer muito mais. Nas palavras do professor: “o trabalho mais expressivo tem sido a realização de feiras e exposições onde se mostram um pouco da história e da cultura local”. Na fala, percebemos que o currículo não contempla as especificidades dos alunos, pois, não valoriza a riqueza cultural da comunidade. Silva (1999, p. 26) nos fala que “a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultura”. É importante destacar que esse envolvimento não pode ser mera transmissão da cultura e sim um espaço de questionamentos, de ressignificação, de sentido do que está sendo trabalhado na sala de aula.

Sobre o currículo trabalhado na escola Orvácio Gomes de Carvalho o informante III esclarece:

produzir ou ajustar o currículo a essa realidade do campo é fundamental, como premissa para que ele ganhe mais sentido. Nessa direção, a Orvácio Gomes de Carvalho, que atende alunos da Vila de Juaba e oriundos de comunidades ribeirinhas e comunidades rurais quilombolas, deve considerar de forma mais ampla, tais situações.

O que percebemos nos discursos dos professores é que o currículo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação não atende as necessidades dos alunos. O que reforça nossos questionamentos sobre a elaboração do currículo, que sempre vem atender aos parâmetros urbanos. Para Silva (2010, p. 56), “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’”. Na elaboração do currículo está envolvidas relações de poder de determinados grupos sociais. Segundo Moreira e Silva (1999):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 8).

Dessa forma, entendemos que quando determinado grupo hegemônico seleciona os conteúdos, o currículo e a escola passam a ser disseminadores da cultura hegemônica.

De acordo a ponderação de Silva (2010, p. 150):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum

vitae: o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

O currículo é um documento de saberes, que carrega uma identidade a ser trabalhada. Por isso a importância de um currículo escolar com diversos saberes, sociais, culturais e identitários dos diversos sujeitos.

De acordo com o informante I, a Escola trabalha o currículo da forma que é encaminhado pela SEMED, não leva em consideração a cultura local, os saberes, e a identidade dos alunos. Vejamos:

Nossa escola poderia ter ações mais efetivas que pudessem levar a nossa comunidade a chegar em um estado de bem estar social. Até o momento nossa escola tem agido, como uma escola qualquer, tem oferecido a nossa comunidade simplesmente o ato de "educar", mais sabemos que precisamos fazer muito mais. (INFORMANTE I)

Dessa forma, "educar" vai muito além da mera transmissão de conteúdos desconexos da realidade dos alunos. Para promover uma educação do campo de qualidade é necessário um currículo capaz de materializar as diversidades, as experiências, a cultura e as identidades do sujeitos do campo. Segundo o informante III,

A educação é um dos alicerces para o acesso ao conhecimento, difusão e garantias do fortalecimento identitário de grupos sociais, a medida que estes se tornam alvo de atenção e valorização de suas práticas sociais, neste sentido, o homem do campo se vê ou deve ser visto, como objeto e sujeito da educação escolar.

Como sabemos o espaço escolar é lugar de vivências onde circulam diversos saberes e experiências de sujeitos que carregam consigo uma história. Esses saberes precisam ser reconhecidos e familiarizados no currículo escolar. É necessário a inclusão da diversidade camponesa, dos povos quilombolas, dos indígenas, ribeirinhos, entre outros, que possuem cultura, organização social e identidades diferenciadas. O informante V exemplifica muito bem as diversidades que compõem a Escola:

Escola localizada em área quilombola, porém recebe alunos de culturas existenciais distinta, parte do seu público pertence a região das ilhas, possuindo maior relação com a floresta, as águas, a pesca artesanal, o extrativismo vegetal, animal e demais culturas ribeirinhas. Outra, reside na vila, relaciona-se com costumes mais urbanos. Há outros que moram na várzea, possuindo relação cultural tanto com os costumes da região das ilhas ribeirinhas como da terra firme. Além daqueles que moram na terra firme, próximo a estrada que liga a vila à sede

do distrito, estes possuem maior relação com a agricultura, trabalho artesanal e cultura quilombola. Este conjunto de significados e valores manifestados em forma de trabalho diversificado, crenças, religiões, folclore, culturas e costumes africanos e afrodescendentes que configuram existência e a vida dos estudantes.

Quando a escola trabalha um currículo universal que não leva em consideração essa diversidade de saberes, cultura e história, acaba se tornando um lugar de exclusão ao trabalhar conteúdos desconexos da realidade dos alunos, valorizando outras culturas e saberes, outras identidades. Sabemos da importância de levar o aluno a conhecer novas culturas como nos fala o informante I: “Os nossos estudantes precisam imediatamente de acesso a um currículo global, mas que não esqueça do local. Precisamos dar mais ênfase à história regionalizada”.

No contexto onde as escolas recebem um currículo único da Secretaria Municipal de Educação com conteúdos que serão trabalhados tanto nas escolas do campo quanto da cidade é necessária uma adaptação no currículo de acordo com a realidade da escola e dos sujeitos que a compõe. O informante II nos fala sobre a importância da adaptação do currículo escolar:

As adequações no currículo sempre são importantes, principalmente em um currículo que não abrange a cultura do povo da própria localidade, suas histórias, suas maneiras, suas vivências, seu legado. Nossa escola tem uma particularidade que é o fato de considerar a realidade do aluno, seja ele da vila, seja das ilhas próximas ou dos centros, tentamos sempre buscar formas de alcançar todos os alunos em suas necessidades, nem sempre temos sucesso, mas essa visão da escola eu acho imprescindível.

O informante II nos reforça a importância de se trabalhar a cultura dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nas palavras do professor: “Considero muito relevante os conteúdos que dizem respeito ao contexto cultural da comunidade do distrito, pois sei da riqueza cultural que esse povo abarca. Deveríamos ter material didático mais regional, falando das artes locais”.

Dessa forma, fica evidenciado a necessidade da implantação de um currículo diferenciado que valorize as especificidades do homem do campo, sua cultura e a identidade dos diversos povos campestres. Sendo assim:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para

a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23).

Defender a implantação de uma educação alternativa e diferenciada para o homem do campo é necessário, pois somente a adaptação do currículo na maioria das vezes não é suficiente, a escola fica encarregada dessas adaptações que muitas vezes não acontecem por inúmeros motivos como falta de material, falta de formação continuada para professores, entre outros. E quando a adaptação acontece é apenas no sentido de deixar acessível ou ajustável, tornando-se um ensino vazio, sem conexão com a realidade do aluno.

Quando pensamos na reorganização de um currículo específico para educação do campo que atenda a diversidade de povos e culturas camponesas encontramos diversos obstáculos, como nos fala o informante I: “Os desafios são enormes, quando pensamos o currículo das escolas do campo, esbarramos em um sistema educacional agressivo e voraz, que destrói aqueles que não estão alinhados a ele”. Seguindo a mesmo raciocínio o informante II também ressalta os desafios:

Sobre os desafios, não são poucos, principalmente dentro de um currículo escolar elitizado como o nosso (falando de forma geral), onde se excluem desse currículo saberes do campo necessários para o desenvolvimento desse aluno, como um ser que nasceu no campo e desenvolveu diversas habilidades em um contexto escolar diversificado sem perder sua identidade.

Fica visível na fala dos professores a dificuldade em se trabalhar um currículo único, pois ele não atende as necessidades do aluno, pois esse currículo não foi selecionado para atender aos alunos camponeses. Melo (2011), nos fala sobre os interesses ocultos que envolvem o currículo:

[...] os conhecimentos do currículo são resultados de uma instância de interesses, de rituais, de conflitos, de controle, de poder, de conhecimentos científicos, de crenças, de visões sociais, de resistências, isto é, o currículo é considerado um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. (p. 54).

Muitos fatores estão envolvidos na seleção do currículo, pois eles determinam os conhecimentos que serão transmitidos pelas escolas. Através dessa transmissão de conhecimentos somos moldados no modo de ser e agir para atender aos interesses hegemônicos. Por isso, a dificuldade em romper com o currículo universal colocado nas escolas, por conta desses interesses hegemônicos das elites que ficam ocultos no currículo.

Uma outra dificuldade apontada pelo informante IV em relação a implementação de um currículo específico para a educação do campo, é a falta de apoio da Secretaria de Educação do Município. Ela ressalta que a temática já foi debatida na escola juntamente com UFPA/ Campus Cametá, no entanto, segundo ele: “os desafios estão na implementação do currículo, uma vez que, a SEMED, mais especificamente a Divisão da Educação do Campo, pouco tem atentado para a discussão”.

Para o informante V, a reorganização de um currículo específico é fundamental, mas também é uma grade desafio. Vejamos:

A elaboração de currículo escolar específico para educação do campo caracteriza um avanço significativo. A aplicação consciente, coerente e adequada de um currículo específico é um grande desafio porque pressupõe formação continuada de servidores e conseqüentemente adequação das estruturas escolares por parte da gestão municipal (INFORMANTE V).

A reorganização teria que ser não apenas do currículo escolar, mas sim da escola como um todo. Nas palavras do informante V:

Afirmo que há uma necessidade de elaboração e aplicação adequada de um currículo específico para educação do campo, devendo ser flexível e ajustável para contemplar as diversas realidades existentes nos distintos espaços educativos.

Portanto, buscamos uma proposta curricular que atenda não apenas uma identidade, mas sim as múltiplas identidades e reconhecer as diversas culturas e saberes de acordo com as especificidades de cada grupo campesino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da cultura afrojuabense na construção do currículo das escolas do campo, em especial na EMEF Orvácio Gomes de Carvalho. Dessa forma buscamos levantar um debate sobre como o currículo está sendo trabalhado na referida escola levando em consideração a cultura e a identidade dos sujeitos.

Buscamos com o trabalho apresentar a cultura afrojuabense como forma de valorizar os saberes e as tradições presentes na comunidade através do currículo escolar. Sendo capaz proporcionar uma educação que promova a valorização e o resgate da cultura rica e diversificada do povo

juabense. Para que os sujeitos que pertencem a essa comunidade sejam capazes de conhecer a história do seu povo e reafirmar a sua identidade. Tornando-se assim sujeitos conhecedores da própria história.

Ficou evidente através das leituras de alguns autores que o currículo trabalhado nas escolas do campo é o currículo universal, ou seja, o mesmo conteúdo selecionado tanto para as escolas da cidade quanto para as escolas do campo. Podemos perceber a materialização do currículo na prática através dos livros didáticos, conteúdos e conceitos voltados apenas para a realidade das escolas urbanas que continua a servir de referência para o trabalho que deve ser desenvolvido nas escolas do campo.

Através das falas dos entrevistados, podemos perceber que o currículo encaminhado pela SEMED é único. Dessa forma há uma inadequação curricular, onde os conteúdos trabalhados nas escolas não contemplam a realidade dos alunos, seus saberes, sua identidade, sua diversidade.

Como foi possível observar diante dos dados levantados, a Vila de Juaba é berço de uma cultura diversificada, que conta as histórias e tradições do povo Juabense constituindo sua identidade. Essa riqueza cultural constitui uma infinidade de elementos que podem ser trabalhados dentro do currículo escolar para resgatar e valorizar a cultura local. Trabalhar conteúdos que estejam relacionados a realidade do aluno, a história do seu povo, da sua comunidade faz com que os alunos sintam prazer em aprender, pois eles se tornam sujeitos ativos, protagonistas do processo de aprendizagem.

Os professores buscam fazer uma adaptação do currículo, inserindo elementos da cultura dos alunos que fazem parte da escola, no entanto, muitas vezes essa tentativa é insuficiente por conta da falta de formação continuada dos professores, falta de materiais específicos para trabalhar os conteúdos diversificados. Essas adaptações acabam se tornando apenas um ajustamento da educação com um ensino desconexo da realidade do aluno, ou seja, uma educação compensatória.

Apesar das dificuldades o que não podemos é nos acomodar com que é imposto, seja pela Secretaria de Educação ou demais órgãos competentes. A maioria das conquistas da educação do campo foram através de lutas em busca dos direitos dos homens do campo. Assim, é necessário lutar por uma reorganização curricular que possibilite a inserção da Cultura Afrojuabense e que faça parte conteúdos

trabalhados em sala de aula. Esse movimento permitirá que os alunos conheçam e se reconheçam nas histórias de seus antepassados, que façam um resgate da cultura local, permitindo assim que a cultura permaneça viva em cada sujeito da comunidade.

Esse resgate cultural e identitário da Cultura Afrojuabense pode ser trabalhado nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido seria necessário um planejamento escolar para reorganização do currículo de acordo com a cultura da comunidade. Proporcionar formação de professores para capacitá-los de acordo com a necessidade dos alunos. E assim, organizar os conteúdos das diversas disciplinas para trabalhar a diversidade cultural da Vila de Juaba.

As danças como Samba de Cacete, Bambaê, Banguê, podem ser trabalhadas tanto nas aulas de Educação Física através dos movimentos corporais como nas aulas de História para falar sobre o surgimento dessas danças e o que elas simbolizam para a cultura local. As letras das músicas do Grupo Engole Cobra podem ser trabalhadas nas aulas de Português, fazendo a contextualização da letra das músicas. As máscaras e fantasias do Carnaval de Mascarados podem ser trabalhadas nas aulas de Artes. A linguagem permite a diversificação dos contextos, o aprofundamento de práticas de linguagens artísticas, corporais, poéticas que se constituem a vida social. É fundamental o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais como forma de valorização da cultura local.

As aulas de Ciências podem ser contextualizadas com os animais da Bicharada, entre outros. Enfim, são diversas possibilidades de se trabalhar a Diversidade Cultural Afrojuabense contextualizada com o currículo da EMEF Orvácio Gomes de Carvalho.

Portanto, buscamos uma proposta de política curricular com adequação de conteúdos que atenda as especificidades do povo campestre. Enfatizando o desafio de elaborar um currículo específico para escolas do campo, que seja capaz de atender suas especificidades, valorizando a identidade, cultura, saberes, experiências, modos de vida e trabalho de cada grupo campestre.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COSTA, Eliane. **A formação inicial**. MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente Versão Digital – ISSN: 1982-5374 VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 95-111).
- FONTANA, Deise Leandra. **Adaptações no ensino de matemática: uma análise da prática dos educadores do campo**. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Salvador, Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAGE. Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a Multisseriação na escola do campo**. Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- OLIVEIRA, Evandro de; ALVES, Adilson Francelino. **Uma Análise Literária sobre o Conceito de Cultura**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Número XI Jan-jun 2015. <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura>
- RIBEIRO, S. S. **Conversas com professoras: desinvisibilizando as artes de fazer Educação do Campo na escola pública**. 2012. 237 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Juiz de Fora. 2012.

O BOI - BUMBÁ, UMA CULTURA PRESTES A DESAPARECER, NO QUILOMBOLO DE CALADOS, MUNICÍPIO DE BAIÃO - PARÁ

Maria do Socorro Dias Pinheiro
Magnum Nazareno Cunha Braga

INTRODUÇÃO

Os seres humanos têm historicamente se firmado enquanto sujeito social pertencentes a uma cultura. Mas ainda assim, não é surpresa escutar alguém mencionar: “esse homem não tem cultura nenhuma”, ou expressões como: “essa é uma gente sem cultura” (BRANDÃO, 2008, p. 33). Ao partimos do pensamento anunciado pelas palavras anteriores, imediatamente identificamos, posicionamentos que se completam aos estudos e que revelam que tais entendimentos são aferidos aos que se inserem na cultura dos que são considerados subalternos e dominados. Nas palavras do autor, subalternos, dominados, são:

Pessoas e famílias submetidas à exclusão social ou ao trabalho sob domínio de indivíduos, corporações e classes “dominantes” e “opressoras”, no interior de sociedades elas próprias geradoras da oposição entre categorias de pessoas, classes sociais, “consciências” e culturas (BRANDÃO, 2009, p.731).

Ao lermos os estudos de Brandão (2009, p. 2017) que traça explicações sobre cultura, compreendemos, que a cultura de um povo é diversa, inclusive dentro das especificidades. E elas surgem a partir da relação entre os sujeitos sociais e seus territórios. Nota-se que as culturas, variam conforme os grupos sociais e seus territórios. Quem reside em áreas rurais se liga a uma cultura que se difere das áreas urbana. E dentro das especificidades urbanas ou rurais nos deparamos com culturas diferentes no modo de expressar a linguagem, as manifestações corporais por meio da dança, o desenvolvimento do trabalho e produção etc. Tais pensamentos nos possibilitam identificar que as culturas são criadas pelos seres humanos, e este fato os torna por natureza, diferentes de outros animais.

A diferença em relação aos animais persiste devido a capacidade de transformação humana. Ao tomarmos o exemplo dos pássaros,

identificamos que existem espécies como o João de Barro que tece uma bela casa de barro. No entanto, o formato da casa é sempre a mesma. Já entre os seres humanos, a ideia de moradia avança com o passar dos tempos. Sua forma de pensar está em constante transformação. Com isso, planejam e constroem vários modelos de moradia. Isso significa que estes, não somente criam, mas transformam suas produções culturais, seja estas, pertencentes a cultura erudita ou a cultura popular (BRANDÃO, 2008). Para Chauí, (2006, p.13):

A distinção entre cultura/arte popular e erudita, embora seja realmente expressão e consequência da divisão social das classes, aparece como diferença qualitativa, que pode ser observada: a) na complexidade da elaboração (a arte erudita); b) na relação com o novo e com o tempo (a popular tende a ser tradicionalista e repetitiva, enquanto a erudita tende a ser de vanguarda e voltada para o futuro); c) na relação com o público (na popular, artistas e público tendem a não se distinguir, enquanto na erudita é clara a distinção entre o artista e o público); e d) no modo de compreensão (na arte popular, o artista exprime diretamente o que se passa em seu ambiente e é imediatamente compreendido por todos; na erudita, ele cria novos meios de expressão, de maneira que sua obra não é imediatamente compreensível a não ser para os entendidos, que por isso a interpretam para o restante do público).

Vimos na definição apresentada que distinção entre cultura erudita e popular transpassa pelo conceito de classe. Logo, entendemos que o espaço onde se insere a cultura do Boi-Bumbá é o da cultura popular, situando-se como um componente do contexto das festas populares que na opinião de Marques e Brandão (2015, p. 15) “as festas populares são manifestações da cultura local de diversos destinos brasileiros”.

O Boi-Bumbá do qual iremos tratar, localiza-se em um contexto rural do município de Baião, no estado do Pará, na comunidade quilombola Calados. Essa cultura tem resistido ao tempo e tem passado por várias gerações, mas no presente contexto identifica-se que a comunidade tem introjetado outros aspectos culturais no seu cotidiano, especialmente com o intenso crescimento das mídias virtuais. As mídias virtuais são direito de todos, mas por outro lado, envolve crianças, jovens e adultos em uma rede de relações solitárias do ponto de vista real, afastando as pessoas do envolvimento direto com a cultural local.

Ao se afastar da cultura local, as pessoas podem perder o interesse pela sua propagação. Isso acarreta problemas, um deles está

relacionado a identidade cultural de um povo. É isso que a cultura do boi-bumbá significa para a história de seus antepassados. Isso é verídico no pensamento de alguns entrevistados que aparecem ao longo do texto. Nota-se que parte significativa da juventude desconhece a cultura do boi-bumbá ou não gosta de participar destes momentos em que se envolve essa organização cultural na comunidade. Isso faz a cultura do boi-bumbá não ser interesse de parte da infância e da juventude, e tal situação pode favorecer seu total desaparecimento.

Em vista destas circunstâncias, o nosso problema de pesquisa versa entender se: O boi-bumbá, é uma cultura prestes a desaparecer, no quilombo de Calados? Ligado a esta problemática foram organizadas as seguintes questões norteadoras: A cultura do boi-bumbá de Calados, desperta interesse para conhecer/brincar das novas gerações? Qual a relação entre a cultura do boi-bumbá de Calados e o currículo escolar? Com isso, elaboramos os objetivos da pesquisa a saber: a) Objetivo geral - Compreender os aspectos históricos que deram origem ao boi-bumbá, para identificar a relação entre essa cultura na comunidade de Calados e o currículo da escola, e assim entender como a cultura do boi-bumbá tem despertado interesse das novas gerações. b) Objetivos Específicos – Analisar as manifestações culturais do boi-bumbá de Calados, no sentido de averiguar se esta desperta interesse para o conhecer/brincar das novas gerações. Buscar conhecer a relação entre a cultura do boi-bumbá de Calados e o currículo escolar.

Para o desenvolvimento do estudo, nos comprometemos em utilizar como metodologia os estudos bibliográficos, entrevistas semiestruturadas e observação da realidade cultural na comunidade. Os resultados trazem indicativos que mostram que a juventude não tem interesse em manter essa cultura e a escola por sua vez, quase nada tem feito para manter viva as raízes ancestrais dessa festa popular na comunidade. O nosso receio é que, esta tradição desapareça com os mais velhos e fique apenas os registros históricos de cultura que se sucumbiu.

1. PERCURSO DE BUSCA, DOS ACHADOS DA PESQUISA

O estudo transita no entorno de uma abordagem qualitativa no qual, a concretização deste propósito, se deu por meio de uma pesquisa de campo. Para obtenção dos dados, realizou-se a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, agendadas

com antecipação com representantes da comunidade e da escola; fez-se a observação da realidade cultural da comunidade, dialogou-se com pessoas de maneira formal e informal para obtenção das informações exploratórias. Para registrar os achados da pesquisa houve apropriação de alguns materiais como: o aplicativo de gravador de voz do aparelho de celular, caderno de campo, canetas para anotações e, o registro fotográfico.

Desse modo, é possível dizer, concordando com GIL (2008, p. 27) que “trata-se de uma pesquisa exploratória, pois ela possibilita-nos ter uma visão geral sobre um fato específico, principalmente quando há pouca exploração sobre o tema escolhido”. Com um diálogo bem amistoso foi-se obtendo informações importantes para a pesquisa, após marcar com os participantes as entrevistas que no processo de distribuição do tempo variava de 30 minutos a uma hora de tempo, conforme explanavam suas argumentações para realização das entrevistas com questões organizadas antecipadamente.

Com isso, conseguimos obter um conjunto de informações para a elaboração deste artigo, que na opinião de Konder (1981, p. 47) “para desbravar esse novo espaço, a dialética modifica os instrumentos conceituais de que dispõe: passa a trabalhar, frequentemente, com determinações reflexivas e procura promover uma “fluidificação dos conceitos””, as explicações dos resultados para identificar possíveis soluções.

É importante afirmar que a pesquisa se deu em meio a pandemia do novo coronavírus, momento impactante para toda a população, e no quilombo não foi diferente, pois ocorreu paralização de atividades, dentre elas, as manifestações culturais do boi-bumbá representado seja pelo Flor do Campo ou Estrela Dalva. Ao observar os resultados e discussões advindas dos achados da pesquisa, constatamos que existem indicativos que merecem reflexões críticas por parte do pesquisador, da escola e da comunidade responsáveis por seus marcos culturais presente em seu território.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Disponibilizamos a apresentação dos resultados e discussões por meio de alguns itens, que foram criteriosamente organizados, no sentido de melhor apresentar o conteúdo das informações obtidas no percurso do estudo, e se desdobrará como: Traços históricos da cultura

do Boi-bumbá no Brasil e em Calados, uma comunidade quilombola pertencente ao município de Baião, Pará; em diálogo com os participantes da pesquisa.

2.1 Traços históricos da cultura do Boi-bumbá no Brasil, e em Calados, uma comunidade quilombola do município de Baião, Pará.

O Boi-bumbá é uma cultura que muitos veem simplesmente como uma dança folclórica, quando na verdade o conteúdo de seus rituais possui traços marcantes de expressões artísticas que se manifestam no contexto da cultura popular brasileira e se apresentam de maneira intensa nas regiões Norte e Nordeste do país. De acordo com o pensamento de Silva (2011, p. 227) “tal festa, através de sua dança e as estruturas artísticas, apresenta cenas do cotidiano da vida de vários povos e etnias”. Ao refletirmos sobre os estudos do autor mencionado, identificaremos que o Boi-bumbá apresenta em seus marcos históricos traços que resultam da união de elementos das culturas europeia, africanas e indígenas, com maior ou menor influência de cada um desses rituais.

O maior destaque desta festa se dá no estado do Amazonas, com o famoso festival de Parintins, que conforme os estudos deste autor, “é uma das manifestações que representa o Brasil no exterior e que faz parte do ciclo de festas juninas do calendário oficial do mesmo, sendo realizado anualmente no final do mês de junho na cidade” (SILVA, 2011, p. 228).

Depois de Parintins no Amazonas, outro estado brasileiro em que o Boi-bumbá é muito festejado é o Maranhão, no qual se manifesta o festival do Boi-bumbá em meio a muita representatividade, como por exemplo, nas comemorações das religiosidades populares em que os santos populares são festejados em uma determinada região ou localidade e no período em que se realizam as festividades juninas (IDEM).

Ao observarmos os estudos que definem os marcos históricos do Boi-bumbá, nota-se que seu surgimento se dá no século XII, com a inserção do “Auto de los Reyes Magos” (MOISÉS, 1985, p. 49), chega em Portugal no século XV e no Brasil no século XVI sob a influência de alguns padres da igreja católica, conforme apresenta o estudo que diz:

A cultura do Boi-bumbá surgiu no final do século XII, de uma antiga manifestação, que tinha como nome de “Auto de los Reyes Magos”. Ao chegar em Portugal no início do século XV, foi desenvolvido por Juan Del Encina, a partir de 1502. Gil Vicente, encenou-o num auto chamado de Monólogo do Vaqueiro ou auto da Visitação. Para os brasileiros, o auto do Vicentino chegou por volta do século XVI,

trazido pelo padre José de Anchieta. Escritos como esses, eram usados na educação dos colonos e, nas aulas de catequese. Nesse período os elementos do auto original começaram a ser mesclados com aqueles culturais indígenas e africanos, culminando na transformação do auto em uma manifestação popular e folclórica brasileira (MOISÉS, 1985, p. 49).

As evidências históricas nos possibilitam entender que a cultura do Boi-bumbá possui um conjunto lendário e histórico diferentes, que foram se transformando a partir do contato com as culturas dos povos indígenas e africanos presentes no Brasil, que acrescentam novas composições significativas, fazendo surgir uma cultura com características próprias do país e de cada região. Nessa perspectiva, evidencia-se pelas referências expostas, que cada região no nosso país, conta uma versão particular em suas apresentações, assumindo não só uma variação de lendas, histórias, nomes diversos, transformando-se de um lugar para o outro. Isso é expressamente visível, no pensamento de Costa (2001, p. 60) que assim pontua:

É Bumba-boi ou Boi-bumbá, no Norte; Boizinho ou Boi-de-jaca, em São Paulo e no Rio Grande do Sul; Boi-de-mamão, no Paraná e Santa Catarina; Boi-surubim, no Ceará; Boi-surubi ou Boi-calemba, em vários municípios do Nordeste; Boi-de-reis, no Espírito Santo; Boi-duro, em determinados municípios da Bahia, onde existem, ainda, as variações Mulinha-de-ouro e Dromedário.

Como se vê, as denominações que essa cultura recebe em todo território brasileiro, varia de um lugar para outro. Isso torna a manifestação conhecida e vivenciada nos espaços em que se manifestam a cultura popular das regiões brasileiras como tem ocorrido na comunidade quilombola de Calados, Baião-Pará, que no decorrer da história destes povos, batizaram com os nomes de Boi-bumbá e boizinho, popularmente também, conhecidos como Flor-do-campo e Estrela Dalva.

2.1.1 A localização de Calados e seus aspectos histórico-culturais

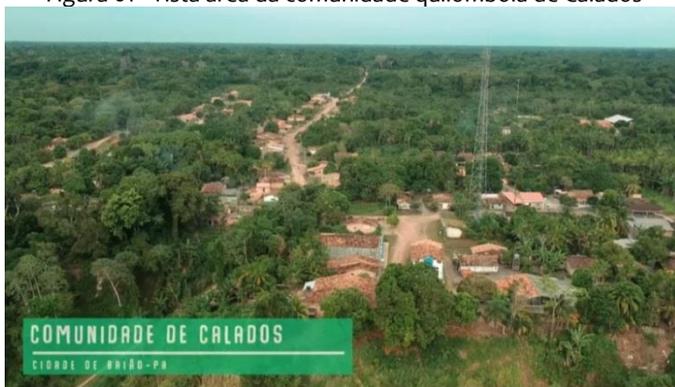
Quando falamos de um território específico, devemos nos atentar aos seus aspectos geográficos, mas é importante avançar para conhecer outras questões relacionadas as diferentes culturas locais, às realidades sociais, crenças entre outros aspectos relevantes. Com isso, o estudo aqui exposto tende por objetivar contar as histórias e tradições culturais desse lugar, que se identifica como quilombola. Em

um texto feito pela professora de Geografia Rosaly, pertencente à comunidade de Calados, ela registra:

Calados, é uma comunidade quilombola, fundada no dia 25 de julho de 1863. Localiza-se à margem direita do Rio Tocantins denominado como 1º Distrito de Baião, há aproximadamente 18 km da sede do município. Para se chegar ao local, dar-se por via fluvial ou rodoviário. O acesso rodoviário encontra-se sem pavimentação, ou seja, as rodovias são de chão de barro, às vezes sem um piçarramento apropriado que possibilite circulação de pessoas motorizadas. Desse modo, a estrada do Maracanã e Limãozinho são as únicas a dar de chegar até a vila. Vale pontuar que, faz limites ao Norte com a comunidade de Santa Fé, ao Sul com a Vila Dutra, a Leste com o Caranazal e a Oeste com o Rio Tocantins (Rosaly, entrevista jun./2017).

Como vimos, a comunidade não é tão distante da sede deste município. O acesso pode ser realizado pela via rodoviária ou fluvial. O acesso fluvial ocorre pelo Rio Tocantins, um espaço de travessia, mas além disso o rio é o principal meio de subsistência da população local. A área quilombola de Calados é uma vila dentro do território e abriga uma área de mata, conforme se apresenta na figura 01.

Figura 01 - Vista área da comunidade quilombola de Calados



Fonte: Danilo Andrade, em 30 de setembro de 2021.

Conforme se observa no registro fotográfico, a comunidade de Calados, se mantém com uma paisagem vegetal, onde o verde se destaca em meio às residências, igrejas e pontos comerciais. Nota-se na imagem um cenário com diversas construções de alvenaria, umas próximas das outras, uma situação que permite caracterizar o referido espaço geográfico, como um vilarejo que se constituiu como uma pequena fração do território rural do município de Baião. Ao seguir com

o texto, trazemos as entrevistas, para se fazer reflexões sobre o que vem acontecendo na comunidade em relação a cultura do Boi-bumbá e a escola do campo em Calados.

2.2. Dialogando sobre a cultura do Boi-bumbá e a relação com a educação escolar

Os registros das observações de campo, foram feitas, mas nosso ponto de partida foi a escuta de algumas pessoas que participaram da pesquisa, e são bem conhecedoras de toda narrativa histórico-cultural do Boi-Bumbá. Culturalmente, a comunidade se mostrava forte, ao compreender suas tradições e conquistas como fruto de lutas organizadas para ter acesso a outras políticas públicas, pois entendem a cultura como parte de suas tradições que se interligam com suas vidas. Isto significa na visão de Larraia (2001, p. 31-33) compreender que “a cultura era utilizada para simbolizar num complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes, a qualquer outra capacidade os hábitos adquiridos pelos humanos como membro de uma sociedade”.

Concordamos com Larraia, de que a cultura se agrega a uma complexidade de símbolos, conhecimentos, crenças construídas pelos seres humanos, mas que podem ser modificados para o bem-estar da população e da natureza. E mais, em Calados além da cultura do Boi-bumbá, existem outras festas populares que são acionadas em determinados períodos, mas não se fecham exatamente naquele tempo, como o Carnaval, a quadrilha, o samba de cacete, a farinhada, as festas das padroeiras da comunidade, e hoje em dia, como forma de recuperação da cultura do boi, o bozinho vem forte nos últimos anos.

Essas culturas presentes na comunidade têm seus pontos importantes para formação dos sujeitos locais, cada qual em seu contexto, como aponta (LARAIA, 2001), que “a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura. A participação de um indivíduo em sua cultura depende de sua idade e de sua preferência por tal cultura”. Outros autores explicam:

A relação dialética entre o homem, a cultura e a sociedade, com a sua dança abre a possibilidade da diversidade cultural, principalmente no que concerne a diferença nos movimentos; nos gestos, nas intenções comunicativas das ideias,

dos sentimentos; ou seja, dos contextos existentes em cada grupo social pertencente àquela cultura (TONETO; TRIGO E UVINHA, 2017, p. 136).

Na ideia apresentada nota-se que a dança não é apenas movimentos e gestos. Ela aborda outras características relevantes como as expressões de comunicação e de sentimentos de um grupo cultural. Por isso não é suficiente dançar. As pessoas precisam ter interesse, gostar, se doar, se comprometendo umas com as outras para inferir no desempenho de cada movimento que une corpo e mente. Tendo em vista que, cada um tem suas especificidades. E, é muito difícil interagir em todas, com máxima eficiência. Por isso, as várias formas de danças pertencentes a comunidade exige situações e marcações diferentes do boi-bumbá.

O samba de cacete como uma das mais antigas expressões culturais de Calados teve início, antes da cultura do boi-bumbá. E sua forma de desenvolvimento são diferentes. Outra tradição cultural, é a dança da “Farinhada”, muito popular entre os mais antigos, foi muito praticada na comunidade. Entretanto, com o passar dos anos, ela desapareceu de tal modo, que atualmente não se vê mais essa expressão cultural. Por sua vez, foi um grande marco na historicidade de Calados, pois se mostravam presente na vida dos residentes daquele lugar.

Temos outros aspectos culturais na comunidade como a festa das padroeiras, com a festividade de Santa Maria que ocorre no mês de agosto e Nossa Senhora da Conceição, que acontece dezembro. Essas festas são festejadas há muito tempo, desde que a comunidade passou a ter suas primeiras famílias, que então fizeram a Igreja e a partir daí deu início a essa tradição cultural. o carnaval, na visão de um entrevistado:

“O Carnaval de antigamente era diferente desse de agora, que basta comprar a “abada” que faz parte do bloco...na nossa época não... na nossa época a gente comprava fantasia para brincar, ia dançar nas comunidades vizinhas e tudo mais... e hoje em dia a gente não vê mais isso, a gente vê só aquele povo pulando na rua, e não sai para lugar nenhum”. (Maria Carmina, entrevista out/2021).

O carnaval surgiu anos atrás, mas foi se modificando, tornou-se uma expressão cultural em decadência hoje em dia. A cultura de maior interesse juvenil em Calados, é a quadrilha junina com a fundação aproximadamente em meados dos anos 2000. Isso é perceptível nas entrevistas, em que se observa as opiniões dos jovens, sobre suas preferências culturais na localidade:

“Eu tenho mais interesse pela quadrilha, porque gosto e porque a gente viaja para outras localidades para apresentar, e a gente conhece algumas pessoas, e é por isso que gosto mais dela”. (Marquinhos, entrevistado)

“[...] a quadrilha, acho muito bacana, [...] eu tinha mais vontade de participar vontade porque eu achava muito bacana, sair daqui para dançar em outros lugares, essas coisas [...]”. (Roberts, Entrevistado)

“Na comunidade tem o Carnaval, a quadrilha, o samba de cacete, a farinhada, só que entre essas, eu gosto mais de quadrilha”. (Jussara, entrevistado)

Os relatos demonstram preferências culturais da juventude de Calados. E as quadrilhas juninas se encontram como uma atividade de maior interesse em relação aos demais atos culturais existentes na comunidade. Além de uma preferência particular dos jovens participantes da pesquisa, o fato revela que Calados como uma comunidade quilombola tradicional, está subordinada as manifestações de vários aspectos culturais. Isso corrobora com os estudos que afirmam que as comunidades tradicionais, todas em suas especificidades possuem formas de culturas variadas em seu território. Nessa perspectiva, (FILHO, PINTO E CALDAS, 2013, p. 01) afirmam que:

Toda comunidade tem uma manifestação popular: no caso do que está sendo estudado, um grupo de dança, uma festa de samba de cacete, uma de um grupo de bumba-meu-boi, além de diversas outras práticas, que carregam consigo o apelo a dança e a oralidade.

As manifestações da cultura popular de uma localidade se fazem notar pela sua importância, bem como, para manutenção de suas raízes históricas e de identidades culturais. Em Calados, uma das culturas mais expressivas é o Samba de cacete seguido do Boi-bumbá. Essas são uma marca culturalmente forte para os moradores locais, pois eles se identificam com a dança, com a festa, entre outros, e é preciso zelar e ter o cuidado para não deixar morrer uma cultura que é tão rica em informações, musicalidade, corporeidade, enredo, movimento, dança etc.

No esforço de se fazer investigação e aglutinar um amplo repertório desses saberes tradicionais de comunidades ribeirinhas, quilombola, camponesas e de várias partes do mundo, os autores tendem por elaborar o conceito de memória biocultural, cuja formulação requer uma aproximação de investigação entre as ciências naturais e as ciências sociais para se ter um entendimento de tal situação cultural (TOLEDO, 2008, p. 27-28).

Os saberes tradicionais das comunidades de uma maneira geral são repassados aos seus herdeiros de geração a geração, trazendo consigo a ideia de que os traços culturais possam explicar essa relação hereditária. É o que se organiza nas reflexões que descrevem sobre a cultura do boi no sentido de buscar compreender se a cultura do boi desperta interesse para conhecer/brincar das novas gerações sobre as manifestações culturais representada pelo Boi-bumbá, e as ramificações do boi nominadas de Flor do Campo e Estrela Dalva.

2.3. A cultura do Boi-bumbá, em Calados

A cultura do Boi-bumbá, segundo relatos dos entrevistados antigos, se deu pelos anos 1950 a 1960, bem antes do morador Getúlio Medeiros (figura 02) vir para comunidade. Essa festa, se disseminou pela região, como apresenta o pensamento do informante da pesquisa, no qual explica:

“Olha, quando eu cheguei aqui já existia todas essas culturas, isso lá pelos anos 70, tinha um senhor chamado “tio Veiga” que “butava” para cortar o cordão do bui, ele também era quem animava junto com outros antigos moradores o samba de cacete... só que de uns tempos para cá, os mais velhos foram morrendo, então esse pessoal morre e é a gente que toma conta... como aconteceu com o bui” (Getúlio, entrevista. out./2021).

A comunidade trás em suas histórias uma quantidade enorme de conhecimento empírico, se mostrando em todos os envolvidos nas culturas locais. Por isso há uma tentativa de entender o porquê que os mais jovens não se interessam por suas tradições, que nos anos atrás os velhos tinham tanto gosto para brincar em todas as formas de danças. O Boi-bumbá é o que resiste bravamente a essas faltas de interesse dos moradores atualmente, contando com a contribuição do Seu Getúlio Medeiros, como vemos na figura 02 abaixo.

Figura 02 - Getúlio Medeiros no meio do Boi-bumbá na hora da entrevista



Fonte: Francielma Brito, em 29/10/2021.

Como se observa na imagem acima, seu Getúlio é um senhor de idade avançada, aposentado, de pele negra, aparenta ter um gosto muito peculiar pelas culturas da comunidade. Na foto é possível observar todo seu saber empírico nas construções de seus objetos para a resistência dessa cultura que para ele é muito rica. Na visão de ZANELLA (2013, p. 14), “o conhecimento empírico é também chamado de conhecimento prático, popular, vulgar ou de senso comum”.

Como já dito acima, o grande propulsor da cultura do boi-bumbá foi o senhor, conhecido como Tio Veiga, que veio a óbito, devido sua avançada idade. A partir daquele momento, Seu Getúlio se responsabilizou pela organização da cultura do Boi-bumbá em Calados dando-lhe o nome de “FLOR-DO-CAMPO” e “ESTRELA DALVA”.

2.3.1. Flor-do-Campo e Estrela Dalva como expressões da cultura do quilombo de Calados

Falando um pouco dessas culturas populares, temos o Flor-do-campo, conhecido pelos moradores como boi grande e visa envolver os jovens e adultos na roda da dança. Enquanto o outro, é o Estrela Dalva, popularmente conhecido como o boizinho. Nesta dança, os componentes são crianças da comunidade, e de comunidades vizinhas que são utilizadas como tentativa de resgate de manifestação cultural.

A cultura do boizinho, a cada ano fazia suas apresentações, porém com o passar dos anos, também é possível observar que não é mais como começou. Por isso vimos essa necessidade em abordar sobre essa cultura, que para muitos é muito rica, mas por outro lado, com a diminuição do número de brincantes e de pessoas interessadas nesta cultura, tememos que ocorra o seu desaparecimento.

Com isso, o boi-bumbá de Calado, está com cerca de 50 anos, desde o início de sua existência. No entanto, vale ressaltar que, o “flor-do-campo” não há registros de fundação em documentos oficializados, são informações apresentadas pelos participantes da pesquisa que conhecem as narrativas dessa criação.

“Eu era ‘solteiro’ e eu ‘gostava’ de participar, porque quando eu murei em Baião, eu via o bui de lá, era o bui do Zé Piano, e eu era fã dele. Aí eu vim para cá pra Calados e comecei a brincar o bui com o tio Veiga, aí com isso eu me aprofundei ‘milhor’ e foi aí que, quando o tio Veiga morreu, eu tomei conta, e está funcionando até agora” (Sr. Getúlio, entrevista, out. /2021).

A cultura do boi-bumbá sempre foi um desafio, nos últimos anos, não havia investimentos por parte do poder público. Por ser um local de quilombo não era reconhecida legalmente na época, enfrentando muitos problemas financeiros. Tais dificuldades faziam com que muitos brincantes desistissem, pois não havia recursos para a compra de vários acessórios importantes para colocarem a cultura nos locais para apresentação.

Como destacam os estudos de Toneto; Trigo e Uvinha, (2017, p. 138) as formas de organização e apresentação do boi seja o boi-bumbá ou bumba-meu-boi em cada região em que se brinca, vai requerer: vestimentas dos brincantes, os instrumentos musicais, certos movimentos coreográficos, entre outros. Em Calados a narrativa apresenta a encenação de alguns personagens como: O “pai Francisco”, a “Mãe Catirina”, o “Amo” e o dono do Boi. Isso nos faz recordar o pensamento de Azevedo Neto (1997, p. 75), que assim, destaca:

O caráter alegórico do ato, no qual os personagens atuam juntas as lendas neles envolvidas, num tragicômico, sendo a estrutura dramática do enredo acenando provida de um pouco de comédia, nas situações e falas dessas mesmas personagens. O desenrolar da estória, nas situações contracenadas e nos diálogos que envolvem o viés cômico, retrata a realidade dramática do cotidiano social nos vários locais onde se dá essa cultura.

As festas populares possuem características próprias. Uma envolvem personagens, aspectos lendários que retratam parte da realidade destes povos. No caso do boi, a brincadeira envolve um enredo, que requer atenção de quem brinca e dos que vão assistir essa apresentação. No caso do Boi-bumbá de Calados, um participante da pesquisa, expõe como se processa a encenação:

A encenação do boi começa quando o pai Francisco com a mãe Catirina, sua esposa, tentam matar o boi, porque o boi começa a dá prejuízo na roça deles, aí eles matam esse boi, esse vem a ser o começo da história. O vaqueiro e outros camponeses vão dá parte para o “amo”, esse é o verdadeiro dono do boi, falam para ele que foi o pai Francisco que matou o boi, e aí o “amo” começam a pressionar o vaqueiro para trazer o pai Francisco para falar com ele, então mandam o vaqueiro com seus cúmplices buscar ele, nesta hora esses vão até ele e não o trazem. Então como forma de que seu pedido seja atendido, o “amo” manda o vaqueiro e um soldado, que vão até o pai Francisco e o trazem, o pai Francisco se defende dizendo que não foram eles que mataram o boi, e sim os índios. O “amo” manda o vaqueiro e o soldado irem buscar os índios, vão a encontro dos índios, e eles trazem os índios, mas aí os índios também falam que não foram eles que mataram o boi. Acontece uma discussão lá do pai Francisco com os índios, com o vaqueiro. Os índios e o vaqueiro jogam a culpa no pai Francisco, ao não aguentar a pressão sobre ele, o pai Francisco acaba por assumir a culpa de ter matado o boi do “amo”. Conta que foi ele quem matou o boi porque estava dando prejuízo para ele, comendo seus alimentos de sua roça. O “amo” começa a falar em chamar o doutor (médico) porque o boi poderia estar vivo e não morto, é então que eles chamam o doutor, esse doutor examina o boi e diz que ele não está morto. O doutor ensina um remédio capaz de recuperar o boi, e acaba que é isso mesmo que acontece. O boi se recupera e se levanta, deixando todos no local felizes. Vale ressaltar que tudo isso que acontece, é em forma de música/canto, brincando e dançando boi bumbá (Sr. Getúlio, entrevista out./2021).

O enredo em destaque é uma narração para apresentação do Boi-bumbá nominado de “FLOR DO CAMPO” que se realiza ao som de música e suas batidas de tambores. A brincadeira envolve diversos personagens. E a festa se dá por meio da voz dos brincantes e, o instrumento que dá o som são os baques de suas lanças que vão batendo no chão. As músicas cantadas na roda das festas do boi-bumbá, em sua maioria são de autoria dos próprios brincantes. Sobre musicalidade do boi-bumbá, destaca Leitão (2018, p. 12):

As suas diversidades são, sem dúvida, um de seus elementos caracterizadores de suas identidades culturais, com um reflexo importante em suas músicas. Dessa forma, essas músicas tradicionais e populares compartilham dessas competências e habilidades específicas, estabelecendo características próprias, particulares, também representando papel significativo nos acontecimentos da vida social, apresentando estruturas e significados como aspectos importantes no desempenho de tal música.

A música é um elemento imprescindível na apresentação do boi-bumbá. Uma das músicas de autoria do Sr. Getúlio é diferente das culturas de outros locais, devido ele fazer músicas com afinidades com a realidade e a cultura local, conforme ressalta no trecho de uma das

músicas que é cantada durante o momento de apresentação do boi-bumbá de Calados.

Ooooooh que estrada tão escura,
olho e não vejo ninguém, ooooooh
que estrada tão escura, olho e não vejo ninguém...
mas eu só vejo... rostinho branco, será meu amor que vem...
mas eu só vejo... rostinho branco, será meu amor que vem...
Balança meu boi balança... balança, balança boi...
na hora da vaquejada o flor do campo já chegou...
eu mimo zé campeão receba de boa vontade...
pelo olho se conhece quanto vale uma amizade...
balança meu boi balança... balança, balança boi...
na hora da vaquejada o flor do campo já chegou...
eu mimo zé campeão receba de boa vontade...
pelo olho se conhece quanto vale uma amizade...
(Autor: Getúlio Medeiros)

A musicalidade na cultura do boi se mostra importante, pois é algo cultural vivido por Calados. Como expressa o pensamento de Vygotsky (2008), a música origina-se da inserção de experiências vividas individualmente e socialmente, se manifesta nas palavras expostas na letra da música que se apresenta com duas conotações: a possibilidade natural de expressão através da música e a habilidade e sensibilidade adquiridas, havendo um intercâmbio entre esses pontos de vistas. Como aponta Seeger em sua obra:

Para se abordar a questão de porquê certas formas de músicas possuem estruturas sonoras diferentes uma da outra, a música não deve ser pensada apenas como uma estrutura de sons, mas, sobretudo, como um acontecimento que se configura como desempenho e está inserido numa sociedade e numa situação dadas. (SEEGGER, 1977, p. 43).

A música anima e faz entender o cordão do boi, ajudando a compreender o enredo narrados impulsionados pela melodia composta por compositores locais. Isso não é diferente quando se trata do boi mirim, conhecido como “ESTRELA DALVA”, que vem sendo nos últimos anos, a melhor forma de recuperação dessa cultura. Para o Sr. Getúlio:

A nossa ideia aqui, para ver que não acaba o boi, é investir no boi mirim, e ultimamente é o que estamos fazendo, deixamos um pouco de lado o “boi grande” e focamos no boi mirim. Como a juventude já não quer participar do boi grande, aí a gente já vai preparando essas crianças, para ver se quando eles

crecerem, eles se interessam. O boi mirim vem fortalecendo essa ideia a cada ano” (Sr. Getúlio, entrevista, out./2021).

A visão do entrevistado é despertar interesse nas crianças pela cultura do boi, para que se possam fortalecer os conhecimentos por ela produzidos torcendo para que no futuro possa colher bons frutos. Essa estratégia que possibilita o contato com a cultura na tenra infância, pois esta é uma fase que as crianças têm muita curiosidade por aprender, e essa atividade cultural do Bozinho entra nos gostos infantis por ter muitas referências com a ludicidade dessas faixas etárias.

Figura 02 - Apresentação do Boi Miri de Calados.



Fonte: Francielma Brito, em 30/10/2021.

Figura 03 - Apresentação do Boi Mirim, no projeto Aldir Blanc.



Fonte: Francielma Brito, em 30/10/2021.

O boi mirim vem como forma de resgate da cultura do Boi-bumbá em Calados. Mas, não é uma tarefa muito fácil, pois chega o momento em que, muitas crianças não querem participar e as que participavam, quando crescem sentem incomodo, vergonha e acabam deixando de participar. Isso leva ao enfraquecimento da cultura. Para o Sr. Getúlio e

outros entrevistados, seria muito importante que a escola contribuísse com esse estudo de resgate a cultura local.

[...] se na escola tivesse uma diretora e um projeto para implementar lá, seria uma ótima oportunidade para tentar fazer resgate. Teve um projeto da Lei Ardir Blanc que veio ajudar a gente não só no resgate da cultura, mas também veio ajudar com o recurso, porque tem materiais que são caro, as vezes eu penso que, isso também pode ser um problema que faz com que muita gente não participe mais. Ainda mais hoje em dia que tudo está caro, aí as vezes, as pessoas podem até querer brincar, mais as vezes pode ser isso que fazem eles não quererem participar (Getúlio, entrevista out./2021).

O interesse da escola aparenta ser zero com relação ao resgate, segundo o entrevistado, ao se manifestar, a instituição não demonstrou interesse algum, com relação a um possível reviver dessa manifestação popular. O órgão escolar nunca programou em seu currículo estratégias, nem projetos (depois do extinto mais educação) que fosse possível fazer a inclusão desta cultura entidade. Por isso, o corpo responsável por tudo na cultura do Boi-bumbá, vem sempre buscando outros meios para dar suporte nas necessidades encontradas, se inscrevendo em projetos municipais e estaduais para tentar conseguir algum recurso.

2.5. Como são trabalhados a relação entre a cultura do Boi Bumbá e o currículo na instituição escolar?

Como é citada acima, para o resgate da cultura do Boi- Bumbá de Calados, precisaria com certeza da ajuda da escola. É importante frisar, que os entrevistados em sua maioria relatam que nunca ouviram falar sobre a cultura do boi bumbá na escola, mas sim outras culturas, como por exemplo, a do samba de cacete e a quadrilha.

Outros entrevistados disseram já ter ouvido falar sobre tal cultura no ambiente escolar, só que a história em si não é muito bem explicada pelos profissionais da educação. Muitos dos professores só abordam o tema cultura na escola quando é época de festa junina, pois nessa época os alunos são “obrigados” a participar se não acabam ficando sem alguma nota.

Segundo Fazenda (1996, p. 78-80), “a escola, nesse quesito, tem um papel fundamental de promover, fomentar e cultivar nos alunos o prazer pela leitura e pelas formas de cultura oral. Práticas que levam os alunos a refletir sobre o meio onde vivem e como transformá-lo usando

as aulas agregadas à sua vivência cotidiana”. Hoje em dia acredito que independente do ambiente em que estamos inclusos, há a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade na escola, para que os alunos possam conhecer melhor sobre sua própria realidade, e para que esses alunos possam ter um excelente ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a busca por esse resgate se faz necessário na escola, no meio educacional, como pontua (Filho, Pinto, Caldas, 2013, p. 01), que assim argumentam: “as práticas podem levar os alunos a vislumbrar de forma concreta os personagens e atua sentindo suas emoções e trazendo à tona esse tal resgate do lúdico que anda meio esquecido em nossas escolas”.

Pensamos o boi-bumbá na escola como artefato cultural, pois o enredo do “Auto do Boi” referenda uma relação de poder, de conflito político, étnico e de luta por territórios (Ardaia da Silva e Scaramuzza, 2021, p. 08). A escola é sim um lugar onde todos devem desfrutar de prazeres e emoções, tanto lendo um livro, fazendo uma equação matemática, quanto descobrindo coisas sobre nossa cultura que poucos sabem. Filho; Pinto; Caldas, (2013, p. 01-02), fazia essa reflexão:

Que o ensino da língua portuguesa pode e deve ser ponte que negocie com os alunos o prazer do descobrimento, da magia que há por trás das histórias de suas manifestações culturais e dos livros que o narram, fazendo com que os alunos tenham um imenso prazer com as narrativas das manifestações culturais da sua região.

Segundo alguns entrevistados, só foi possível para eles saberem sobre a cultura do boi-bumbá e as demais culturas da comunidade, porque viram em algum outro lugar, onde esse não era a escola. Esses entendem ser importante estudar sobre culturas diversas da comunidade para uma melhor compreensão sobre a tal. Pois, se acredita que os alunos ficam muito presos aos conteúdos escolares como única forma de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos serem muito importantes os conhecimentos das disciplinas que a escola passa. Mas, há necessidade da formação desses alunos com outro ponto de vista sobre a cultura em que vivem. Barbosa (2005, p. 65) cita que “o saber é importante, faz-nos ver a escola por outro prisma, mais vale lembrar que o saber popular excede toda e qualquer educação formal, carregando consigo toda a herança cultural de povos ao passar dos anos”.

Essa herança vinda da cultura popular, tem dificuldades de adentrar no espaço escolar. No caso aqui tratado, a liderança oficial da comunidade que trabalha a cultura do boi, tem buscado dialogar com os representantes oficiais da escola para o desenvolvimento de parcerias e de estudo da cultura no espaço escolar, mas infelizmente, relata o entrevistado que: “a conversa não saía da sala, e o que era conversado lá dentro, ficava por lá mesmo” (Getúlio, entrevista out./2021).

Freire (1979, p. 37-40) reitera que de fato, “ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido com a sociedade em que está incluso”. Tais perspectivas indicam o quanto é importante a intervenção da escola via currículo escolar, no resgate da cultura, como espaço onde os professores podem assumir o compromisso em passar os conteúdos disciplinares interligando ao contar de grandiosas histórias da cultura da comunidade, fazendo assim, a interdisciplinaridade e entrelaçando conhecimentos e saberes da realidade vivida aos pela escola difundido.

É importante frisar que na escola foi feito a implantação de um projeto do governo federal, que foi desenvolvido em 2014. Buscava-se desenvolver os alunos da instituição de ensino em várias áreas, conhecido como “mais educação” onde foi possível trabalhar também sobre o resgate das culturas da comunidade, porém a única cultura em que se realizou o resgate foi a do samba de cacete. E, assim mesmo só durou apenas três anos, extinto por falta de verbas.

Em suma, um programa do governo teve como função primordial dentro da escola, viabilizar aprendizagens sobre uma cultura. Com isso, percebemos o quanto é importante para a cultura local, que a escola dialogue sobre tais aspectos na educação básica. Sobretudo, no intuito de não deixar desaparecer marcos da história de um povo e seu lugar. Deu certo uma vez. Isso é um marco que indica ser possível a escola se comprometer com responsabilidade e dedicação com aquilo que faz parte da cultura de um povo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que optamos por pesquisar sobre esse tema, não tinha ideia que esse campo de pesquisa era tão extenso, pois não conhecia a fundo toda essa cultura. Observava nos momentos das apresentações tudo o que ocorria, mais havia ali outro lado que não conhecia, como por exemplo, não era visto as orações que os brincantes

faziam antes das apresentações; que a pessoa que ficava dentro do boi, em alguns momentos das apresentações saía para tomar água ou até mesmo era trocado por outra pessoa; enfim, são coisas, que não é possível perceber quando se está prestigiando essa cultura e a pesquisa nos permitiu adentrar e conhecer, para ter noção maior, do que acontece antes dessas apresentações.

Com o estudo e os registros de campo, chegamos ao entendimento que as apresentações do Boi-bumbá na comunidade quilombola de Calados, têm similaridade com diversas festas do Boi-bumbá, Brasil a fora. Não exatamente em tudo, mas em suas formas de apresentação da dramatização, melodias, gestos corporais, quantitativo de brincantes, dentre outras. Porém, o que se nota é que, mesmo tendo essa similaridade, a comunidade não abraça a causa quando o assunto é o resgate da cultura.

No decorrer das entrevistas foi possível notar a falta de interesse por parte de alguns moradores. Uns inclusive, personagens dessa pesquisa. A indisposição para aprender sobre a cultura do Boi-Bumbá indica nos resultados da pesquisa que a cultura do Boi Bumbá, pode vir a desaparecer. Essa ideia, não é uma mera frase criada pelo pesquisador. Ela nasceu da preocupação de alguns participantes da pesquisa, no qual nos propomos a averiguar se tal situação é pertinente. E, ao observarmos os registros apontados pelos dados do referido estudo, constatamos que uns jovens, sentem vergonha em participar como brincante da cultura do Boi-Bumbá. Pois, se nota claramente uma juventude ligada as informações trazidas de fora, do mundo cibernético para a cultura local onde nem todos dispõem dessas ferramentas tecnológicas e a escola reproduz uma educação bancária, que não dialoga com o currículo presente na cultura da comunidade.

A educação projetada na perspectiva de uma educação bancária, dominante, inviabiliza o resgate do patrimônio cultural de uma comunidade. Com isso, todos perdem. A escola tem esse “poder” de acatar ou não os conhecimentos e saberes locais. Por meio dela realiza-se a formação escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos. E, se a escola, fizer um esforço de fazer esse resgate, os primeiros a terem acesso a esse tema, são os estudantes que nela estão inclusos. Como notamos, o boi mirim vem sendo o principal responsável por esse resgate, porém precisa do apoio e mais divulgação dessa cultura inclusive no contexto das mídias digitais onde

a maior parte da juventude e dos adultos apreciam e interagem com esse universo midiático.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba meu boi no Maranhão**. 2. Ed. São Luiz: Alumar. 1997.
- BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In. FAZENDA, Ivane C. Arantes. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 65-77.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação**. Cultura Popular e Educação Salto para o Cultura Futuro. Brasília-2008.
- _____, *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural - O Direito à Cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006
- COSTA, Wagner Cabral. **Baiando com Catirina e Pai Francisco: Desejo e malandragem no auto do Bumba-meu-boi**. História do nordeste, n. 21. 2001.
- FAZENDA, Ivane Catarina Alves et al. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE. **Educação e mudança**. 12ª Edição. Revista, Paz e Terra. Ano, 1979.
- FILHO, Marcelo Nicomedes Silva; PINTO, Danielle Carvalho; CALDAS, Delcimara Batista Caldas. O Auto do Bumba-Meu-Boi: Cultura popular como instrumento de Alfabetização. **Revista de Ciências da Educação**, ano XV, n. 28, jun 2013. pp 134-146.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KONDER, Leandro. **O que dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23).
- LARAIA, ROCK DE BARROS. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. Ed. Rio de Janeiro. 2001.
- LEITÃO, Rogério Ribeiro das Chagas. **A musicalidade do boi-bumbá da ilha: construção de instrumento artístico e pedagógico**. São Luiz, 2018.
- MARQUES, Luana Moreira; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. As festas populares como objeto de estudo: contribuições geográficas a partir de

uma análise escala. **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 9, n. 3, p. 7-26, dez/2015.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literário**. São Paulo: Cultrix, 1985.

NAZARENO, M. **A Cultura do Samba de Cassete e do Boi Bumba na comunidade de Calados**, Baião-Pá. 2018.

LEITÃO, ROGÉRIO RIBEIRO DAS CHAGAS. **A musicalidade do bumba-boi da ilha: Construção de instrumental artístico e pedagógico**. 167 f. 2018.

Dissertação. Programa de Pós- Graduação Profissional em Artes, (PROFARTES), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2018.

SEEGER, Anthony. **“Porque os índios Suya cantam para suas irmãs?”** In Gilberto Velho (Org). *Arte e sociedade. Ensaio de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Ano, 1977.

SILVA, ROSÂNGELA GOMES. **“A Festa do boi-bumbá e a reprodução da cultura popular”**. FRAGMENTOS DA CULTURA, Goiânia, v. 21, n. 4/6, p. 229-248, abr/jun. 2011.

SILVA, Deny Ardaia da; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. A cultura folclórica do boi-bumbá na escola: proposições para pensar uma ação pedagógica interdisciplinar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e165101522641, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22641>.

TOLEDO, V. **Memória Biocultural**. ASP-TA: São Paulo. 2008: 14.

TONETO, L. C; TRIGO, L. G. G.; UVINHA, R. R. **Lazer, arte e dança: o bumba meu boi como manifestação cultural na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANELLA, Liane Carilly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. Ed. reimp. Florianópolis. Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

Eixo III

Ecossistema, biodiversidade e sustentabilidade



Conexões criadas pela força sensível do saber-fazer do extrativismo do açaí
Foto: Tiago Saboia

Colher sociobiodiversidade

Entre folhas e galhos, destreza reveladas.
Biodiversidade e as práticas culturais enraizadas
Brotam, nascem e convivem no mesmo chão
Não é apenas a busca por um fruto,
É o todo que faz a conexão.
Sustento, diversidade, identidades
O açaizeiro é mais uma entre tantas testemunhas
Da força que unem homens e mulheres à terra
São gerações e uma só gratidão.

Tiago Saboia

A IMPORTÂNCIA DAS MATAS CILIARES PARA A PRESERVAÇÃO DOS ECOSISTEMAS DE VÁRZEAS NA ILHA MAPIRAÍ DE BAIXO, CAMETÁ, PARÁ

Antônio Xavier Dias
Oscar Ferreira Barros

INTRODUÇÃO

Os ecossistemas de várzeas representam um misto aquático e terrestre, onde situam-se as Matas Ciliares que margeiam os cursos d'águas na Amazônia Paraense e, nesse contexto, a região da bacia hidroflorestal do Baixo Tocantins onde está situada Cametá e a comunidade ribeirinha de Mapiraí, têm uma importância fundamental para a vida e suas funções ecológicas, biológicas e socioeconômicas.

O artigo mostra que a preservação e equilíbrio ambiental das áreas de várzeas e matas ciliares, têm sido um dos desafios mais urgentes nos dias atuais, levando em consideração que a natureza e os diferentes ecossistemas existentes e necessários para promoverem a permanência da bio-sociodiversidade, como patrimônio da humanidade e da natureza, começam a apresentar sinais de escassez, eliminação e até extinção da biosfera terrestre.

De fato, a relação ser humano-natureza não tem se dado de forma adequada durante muitos séculos, sendo representada pelo “descompromisso dos indivíduos para com a participação na resolução dos problemas ambientais, esse descompromisso é, ao mesmo tempo, resultado de suas relações sociais historicamente estabelecidas” (COELHO, 2012, p. 2).

Pode-se observar que a configuração geopolítica e territorial do Baixo Tocantins-Pa é bastante complexa, constituída em torno do eixo de circulação do rio Tocantins, abaixo da Usina Hidrelétrica instalada em Tucuruí, o que o torna mais extremo por envolver o polo mínero-metalúrgico da ALBRAS/ALUNORTE, no município de Barcarena, na área estuarina do rio Tocantins (BARROS, 2021). Segundo Pereira (2014) esses dois extremos definem uma das configurações geopolíticas desse território, pois “são estruturas materiais de produção e circulação, resultados de processos sociais, econômicos e políticos de escala

regional, nacional e mundial importantes na configuração territorial da Amazônia Tocantina paraense” (PEREIRA, 2014, p. 23). Nesse sentido:

A bacia hidrográfica do Araguaia-Tocantins tem uma importância estratégica para o Brasil, em razão de sua extensão hidrográfica, de caráter inter-regional, ligando o centro-oeste à Amazônia, também devido sua navegabilidade e papel estratégico na articulação dos centros produtores de commodities e os mercados internacionais (DNIT/O’MARTINS, 2018).

Consequentemente, esses fatores tão somente têm colocado em risco a vida humana e ambiental, como também centra ações em um sistema multimodal de transporte como parte do projeto integração do governo federal envolvendo uma série de obras: construção de usinas hidrelétricas e eclusas, infraestruturas portuárias, dragagem de sedimentos do leito do rio e derrocagem do pedral do Lourenço, o que demanda um grande investimento na logística de transportes (PEREIRA, et al, 2022).

Entretanto, mesmo considerando que no Baixo Tocantins há presença de reservas de Terras Indígenas (cerca de 200 km²), áreas de Quilombos (634 km²), Unidade de Conservação de Uso sustentável (1.480 km²) e 2.318 km² de áreas protegidas, do total de 35.968 km² da região (PARÁ, 2009; PEREIRA, 2014), a bacia hidrográfica do Tocantins e, nesse contexto, as matas ciliares, têm enfrentado impactos à vida social, cultural, produtiva e, sobretudo, ambiental, onde práticas da especulação fundiária têm gerado venda ou arrendamento terras em áreas ribeirinhas, derrubada de árvores nativas e de matas ciliares, envenenamento dos rios e berçários de peixes, erosão vertical nas beiradas, assoreamento dos rios e igarapés, mudanças climáticas, entre outros efeitos consecutivos das grandes empreitadas do capitalismo na região (COGTER, 2022; PEREIRA, et al, 2022).

Nesse contexto geopolítico e territorial, situa-se o município de Cametá e a comunidade ribeirinha de Mapiraí de Baixo, localizada em uma região de ilhas onde possui grandes extensões de várzeas, tendo a mata ciliar como ecossistema predominante e as consequentes múltiplas relações que os moradores estabelecem nas beiradas dos rios e com a própria natureza. Segundo Santos (et al, 2008), as áreas de várzeas em Cametá são importantes na história da ocupação da Amazônia, por sua localização e riqueza natural, tornaram-se grande centro de produção e abastecimento e cuja importância ecológica e

socioeconômica para a região é reconhecida e relevante até hoje (GOMES et al, 2008).

Situadas no ecossistema das várzeas as matas ciliares são vegetações remanescente nas margens dos cursos de água em uma região ocupada por mata. Para Chaves (2009), vários nomes definem tecnicamente as matas ciliares, tais como, florestas ripárias, matas de galeria, florestas beiradeiras, florestas ripícolas e florestas ribeirinhas. Nesse sentido, essa vegetação é fundamental para a preservação ambiental e em especial para a manutenção dos recursos hídricos, da biodiversidade, e concomitantemente, das populações que habitam essas regiões.

Do ponto vista dos sistemas florestais de várzeas, segundo Santos (2008), as matas ciliares são essenciais para o equilíbrio do ecossistema, haja vista que se situa em solos úmidos ou até mesmo encharcados e sujeitos às inundações periódicas, sendo considerada Área de Preservação Permanente (APP)¹, por proporcionar diretamente benefícios ao meio ambiente e ao ser humano, onde merece destaque o controle a erosão nas margens dos rios, conservação e manutenção da quantidade e qualidade da água, a promoção de fonte de alimentos e manutenção da biodiversidade terrestre, etc.

Além disso, estudos mostram que a mata ciliar não só interfere tão somente sobre as espécies terrestres, como diretamente sobre as espécies aquáticas presentes. Segundo Chaves (2009), a mata ciliar incidente no índice de luminosidade e produção do oxigênio no rio, a composição química e a temperatura da água, além de alimentar diretamente as diferentes espécies ali encontradas.

Porém grande parte da população ribeirinha desconhece a função das matas ciliares e seus benefícios, acabando por utilizar essa biomassa por meio de uma forma inadequada. Nesse sentido, torna-se importante não só conhecer os aspectos ambientais, mas toda dinâmica sociocultural e as especificidades geopolíticas e territoriais locais, pois representam fatores condicionantes para a preservação desta área, assim como, “para mitigar problemas ocasionados pela pressão antrópica sobre as matas ciliares” (CARMO, 2012 p. 804).

¹ Áreas de Preservação Permanente (APP) são áreas protegidas pela Lei 12.651/2012, o "Novo Código Florestal Brasileiro", cobertas ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas. Retirado do site: [SNIF - Página inicial \(florestal.gov.br\)](http://SNIF - Página inicial (florestal.gov.br))

No entanto, os problemas ocasionados pela degradação/destruição desse importante ecossistema na ilha de Mapiraí em Cametá-Pa, assim como em outras localidades, adquirem notável relevância, pois ora apresentam, por um lado, uma intensa uma prática social de retirada das matas ciliares, ora por outro, revelam visualmente que as condições ambientais têm mostrado efeitos catastróficos provocados em virtude do elevado grau de degradação desse ecossistema, como veremos adiante, onde não se restringe apenas aos limites geográficos da área em que está localizado o dano, mas também atingi dimensões regionais e escalas nacionais (SANTOS, 2008).

Mesmo considerando que estudos referentes às matas ciliares e demais ecossistemas de várzeas têm crescido atualmente, como nos trabalhos de Silvio et al (2004), Kato et al (2015); Rodrigues (2000), Chaves (2009), entre outros, as iniciativas em prol da conservação das matas ciliares na região de Cametá, especificamente na ilha de Mapiraí, não acontecem principalmente pelo não conhecimento da relevância desse ecossistema, assim como, por falta de informações dos conhecimentos científicos que já existem, mas não conseguem chegar até as comunidades e escolas ribeirinhas na ilha Mapiraí.

Nesse contexto, o artigo é resultado da pesquisa de conclusão do curso de Educação do Campo vinculado à Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO, na Universidade Federal do Pará-UFPA. As discussões e análise que fazemos no texto, partem da preocupação constante em estar vivenciando essa realidade de degradação das matas ciliares na ilha de Mapiraí, território do município de Cametá, partindo da seguinte questão-problema: De que maneira, as matas ciliares na ilha de Mapiraí-Cametá estão sendo impactadas pelas práticas dos ribeirinhos e as condições ecológicas do local?

Os objetivos da pesquisa discutem a importância ecológica e biológica das matas ciliares para a manutenção da vida ribeirinha, assim como, identificaram e analisaram as problemáticas socioambientais e suas relações com as matas ciliares; e, por fim, o artigo discute alguns indicadores de manutenção desse ecossistema das matas ciliares e suas contribuições para a manutenção da vida nas comunidades ribeirinhas.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa, situaram a investigação numa concepção qualitativa de pesquisa, em virtude de sua relevância no âmbito das relações sociais e educativas, estabelecidas no âmbito dos significados, representações sociais,

códigos e práticas sociais desenvolvidas pelas ações humanas sobre a natureza:

A pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (SEVERINO, 2007, p.130).

Outrossim, ao assumirmos a concepção qualitativa de pesquisa neste estudo que envolve a relação entre ser humano e natureza, especificamente a importância social e ecológica das matas ciliares nas comunidades ribeirinhas, buscamos assumir e compreender o lado qualitativo da pesquisa social quando atua com a natureza, com base no que Minayo (2001) aponta, “diante da possibilidade concreta de tratarmos uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes”, assim como, buscar o diálogo com as ciências da natureza, sem cair na objetivação dos dados ou, como a autora discute, “sem descaracterizar o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido dado a subjetividade” e, acrescentamos, sem desconsiderar o trabalho de transformação da natureza (MINAYO, 2001, p. 11).

A investigação bibliográfica e documental auxiliou no aprofundamento teórico e as legislações vigentes sobre o tema. Foram feitos estudos e descrições de artigos, livros e legislações referentes às matas ciliares e às condições sociais e territoriais mais amplas que envolvem à temática de estudo, nas quais contribuíram com nas reflexões e definições teórico-metodológicas a respeito das matas ciliares, onde procurou identificar e debater as principais conclusões e proposições apontadas por pesquisadores, educadores e gestores que já vêm estudando e acumulando conhecimentos sobre o assunto.

No momento da pesquisa de campo, a investigação contou com duas técnicas de coleta de informações da realidade: entrevistas e observações. As entrevistas assumiram a abordagem semiestruturada, pois houveram momento que as conversas e informações extrapolaram os limites do roteiro de entrevistas e necessitavam ser consideradas diante da importância dos conteúdos apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Assim, as entrevistas aconteceram no período de setembro a dezembro de 2022, onde participaram 06 (seis) moradores da comunidade, sendo identificados no texto por abreviações das iniciais de seus nomes, onde puderam socializar experiências sobre o uso da

mata ciliar na comunidade. Os sujeitos da pesquisa possuem entre 40 a 90 anos, 2 mulheres e 4 homens. Buscou-se entrevistar principalmente alguns dos moradores mais antigos da comunidade, afim de que pudessem fazer comparações em relação a paisagem das matas ciliares, os modos de vida, de décadas atrás para o presente.

As observações realizadas durante o trabalho de campo auxiliaram para descrever os diversos momentos de vivência entre os sujeitos da comunidade de Mapiraí, pois elas ocorreram no decorrer das entrevistas e também nos momentos de visitas as áreas de matas ciliares na comunidade, onde contribuíram como valioso instrumento para ampliar o registro de dados e informações. As análises dos dados, por sua vez, foram feitas em cima dos levantamentos teóricos, documentais e da pesquisa de campo, por meio das sínteses dos textos e problematização dos pontos centrais das ideias e questões dos temas abordados, sendo feita “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Os resultados que apresentamos no artigo, buscam situar e discutir a importância das matas ciliares no contexto ecológico e da natureza, situando a realidade da comunidade ribeirinha na ilha de Mapiraí em Cameté-Pa, como território de várzea extremamente rico da presença de matas ciliares, mas que vem ao longo dos anos sofrendo diferentes impactos socioambientais, sendo apresentados nas vozes dos sujeitos da pesquisa e nas imagens das matas ciliares. Por fim, o texto aponta alguns elementos de indicadores referentes a mitigar situação de degradação ambiental que envolve as matas ciliares e as práticas sociais sobre a natureza.

1. A FUNÇÃO ECOSISTÊMICA DAS MATAS CILIARES

Inicialmente, vamos situar o estudo das matas ciliares no conceito de Ecossistemas (KATO, et al, 2015; ODUM, 2007), como sendo o estudo das complexas relações sociais, produtivas, culturais, ambientais e metabólicas entre ser humano e natureza, para compreender o funcionamento biológico e social das inferências que estabelecem entre os organismos da natureza e as relações com grupos sociais, ou ainda “a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos ao seu ambiente” (ODUM, 2007, p. 04). Mesmo se tratando de um conceito

muito usual e até debatido dentro do ramo da ecologia, os autores mostram a importância de atuar numa perspectiva relacional ou sistêmica entre ser humano e natureza.

Significa conceber as matas ciliares dentro de uma perspectiva de ecossistema de várzeas e suas relações com a terra firme, onde estão situadas as comunidades e famílias ribeirinhas, o que representa a forte ligação ser humano-natureza na manutenção da vida das populações do campo e a relação metabólica que estabelecem com as naturezas e seus ecossistemas. Nesse contexto ecossistêmico, conforme destacam Carmo (2012, p. 09) as matas ciliares apresentam uma série de funções dentre as quais destacam-se, “a formação e manutenção de habitats e abrigos, corredores de migração, fornecimento de matéria orgânica, diminui a erosão, proteção dos recursos hídricos e sombreamento”, estas funções permitem manter um equilíbrio dinâmico desse ecossistema que, entretanto, ao ser degradado, vem causando um desequilíbrio ecológico de difícil recuperação.

As matas ciliares são consideradas pela lei de Áreas de Preservação Permanente-APP presente no novo Código Florestal (Lei nº12.651/12), como áreas de Preservação Permanente que provém o suprimento de matéria-prima florestal, o que para Fonseca (2012) envolve muito mais que o controle da origem dos produtos florestais e o controle e prevenção dos incêndios florestais, foi uma exigência humanitária e ambiental a criação e execução desta lei. A lei ainda afirma que “o compromisso soberano do Brasil com a preservação das suas florestas e demais formas de vegetação nativa, bem como da biodiversidade, do solo, dos recursos hídricos e da integridade do sistema climático, para o bem estar das gerações presentes e futuras” (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a conservação e equilíbrio desse ecossistema não se restringe às populações que habitam as regiões ribeirinhas, uma vez que cabe também ao poder público a responsabilidade de cuidar do meio ambiente, considerando que os danos gerados por sua degradação afetam toda a sociedade, incluindo áreas ribeirinhas e urbanas do município.

Outrossim, convém destacar que a função ecossistêmica das matas ciliares, revelam a necessária participação política e social para obter resultados que beneficiem a população e a proteção efetiva da vegetação ameaçada. A manutenção desse ecossistema exige programas e políticas específicas para o manejo, de maneira a contribuir para a elevação de qualidade de vida da população local, proteção do

seu patrimônio natural, econômico histórico e cultural, além de permitir a utilização mais racional desse recurso (GOMES et al., 2008).

Nesse contexto, as matas ciliares apresentam uma relação direta com as dimensões sociais e culturais das regiões de várzeas onde estão situadas, por meio das formas ancestrais de convivência com a natureza, criando imaginários e práticas relacionadas aos rios, terras, florestas e animais que ali habitam, demarcando esse ecossistema com um território de vida humana e da natureza, edificado e transmitido por meio de uma “memória biocultural” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009).

Além disso, as matas ciliares ajudam as populações ribeirinhas a estabelecerem uma relação/reação entre saberes ancestrais (cosmologias), atitudes, comportamentos (cosmopráticas) e os materiais bioenergéticos da natureza, possibilitando a produção de etnoconhecimentos² e, reciprocamente, a possibilidade de regeneração dos biomas e dos ecossistemas da Amazônia (BARROS, 2021).

Entretanto, a degradação da mata ciliar se apresenta com um problema crescente e vem ocorrendo principalmente a partir das formas de uso e ocupação inadequados dessa vegetação. O ser humano para sobreviver necessita produzir o espaço, porém acaba intervindo na natureza por meio de muitas formas predatórias, comprometendo sua própria subsistência. Essas ações negativas do ser humano sobre a natureza, a destroem causando o que Gomes et al. (2008) chamaram de “degradação socioambiental”, entendendo que toda a questão ambiental não se restringe a complicações exclusivamente naturais, mas envolve ainda problemas que estão geralmente associados à ação social, afetando toda a população que faz uso desses recursos.

Damos destaque para o fator que envolve a degradação e a perturbação ambiental das matas ciliares, pois encontram-se entre os mais frequentes e sérios impactos ambientais. Segundo Santos (2008, p. 14) entende-se por “localidade perturbada de mata ciliar toda aquela que sofreu distúrbios, mas manteve seus meios bióticos de regeneração, de forma que pode recuperar a sua dinâmica original”.

Na ilha de Mapiará observou-se um processo de perturbação ambiental semelhante, pois sua vegetação ripária (mata ciliar) tem sido

² Etnoconhecimentos são saberes produzidos nas experiências sociais com a natureza, chamadas por Alimonda (2011) de experiências sociais das populações originárias – indígenas, camponesas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas etc., e da natureza – terras, florestas, rios e suas energias e biomassas, como unidade indissociável entre ser humano-natureza.

retirada principalmente para as construções de casas e, por ser região de ilhas, onde não há empreendimento de grande porte, necessita de maior desmatamento para consolidar as moradias. Porém, nos ecossistemas de várzeas as vegetações têm maiores condições de regenerarem-se, uma vez que o solo mantém suas propriedades físicas, químicas e biológicas, essenciais ao desenvolvimento da planta, sendo impactadas pelas ações antrópicas que se sobrepõe as matas ciliares.

Outrossim, há uma cadeia de relações envolvendo as matas ciliares e seu desmatamento, onde há um comprometimento de diversas partes integrantes dessa cadeia. É o que Gomes et al (2008) chamaram de “elemento chave da paisagem”, devido as matas ciliares desenvolverem funções de proteção, manutenção e abrigo dos mais diversos fenômenos naturais, mas que, atualmente, encontram-se em situação de serem exterminadas pelas ações predatórias dos grupos dominantes que demandam pelo controle da natureza e dos territórios ribeirinhos, ou até mesmo, provocadas pelas ações e práticas ribeirinhas de retiradas das matas ciliares de parte de seus terrenos de várzeas.

Todas essas situações nos revelam o grande paradoxo em que vivem as populações ribeirinhas diante da manutenção, retirada e/ou re-existência das matas ciliares nas regiões de várzeas em áreas ribeirinhas na Amazônia, nos indicando a necessidade de buscar novas alternativas para manutenção das vegetações ripárias (mata ciliar) e reconhecer a importância que elas exercem no meio ambiente e na vida da população ribeirinha.

2. AS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS E AMBIENTAIS DA COMUNIDADE DE MAPIRAÍ NO CONTEXTO DO BAIXO TOCANTINS

O território do Baixo Tocantins é composto por 11 municípios (Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia) e possui área de 36.024,20 km², com 52,3% da população apresentando caráter fortemente rural, de acordo com a divisão proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (PARÁ, 2009).

O município de Cametá está localizado na região nordeste do estado do Pará, bacia hidrográfica do rio Tocantins, microrregião do Baixo Tocantins (RODRIGUES et al., 2000; SOUSA, 2002). Em relação à microrregião do Baixo Tocantins, se divide em duas zonas agroecológicas: i) zonas de terra firme e ii) zonas de ilhas

(SABLAYROLLES et al., 2006), a região das ilhas é composta por mais de 100 ilhas localizadas ao longo do rio Tocantins e adjacências, correspondendo aproximadamente 46,5% do território municipal, ao somarem-se as áreas dos rios e baías (SOUSA, 2002).

Nas mais de 100 ilhas pertencentes ao município de Cametá, situadas ao longo do rio Tocantins e circunvizinhanças, as matas ciliares são representadas pelos açazeiros³ (*Euterpe oleracea*), os quais, segundo Batista (2013), sofrem influência das marés e constituem-se em vegetações de solos alagadiços e de diversos portes, sendo encontrados abundantemente por plantas adaptadas ao ambiente de várzea, como os buritizeiros (*M. flexuosa*). Souza (2002) aponta ainda os valores econômicos que se sobrepõe as áreas de várzeas onde estão presentes as matas ciliares, acrescidos dos valores culturais e ambientais.

A Ilha Mapiraí de Baixo, está localizada a 1h 30min da sede do município de Cametá-Pará (por via fluvial). A comunidade conta com um número de 250 famílias atualmente e as principais fontes de renda dos moradores são: o agroextrativismo do açaí, a pesca e os benefícios sociais como bolsa família, seguro desemprego e aposentadoria.

O nome Mapiraí surgiu da combinação: Mapará e açaí. Na época e até antes da construção da barragem de Tucuruí, o peixe mapará era e ainda é o principal pescado da região, e o mapará de porte pequeno era chamado de maparaí. Juridicamente a ilha se chamava São Pedro, depois foi chama de Maparaí de Mapará pequeno, e atualmente se chama Mapiraí (união de mapará com açaí), ambos são biomassas abundantes na localidade.

Nesse contexto, segundo fontes orais da localidade, a história da ilha de Mapiraí de Baixo começou a ser habitada entre os anos de 1700 e 1750, sendo que os primeiros habitantes vieram de diversas localidades, tais como: Bahia, de onde veio o alfaiate Rafael Pereira da Cruz, negro fugido da guerra, casou com uma mulher de uma localidade vizinha e foi morar em Mapiraí, constituindo grande família na região; Turquia, de onde vieram os irmãos Jorge e Abadia Aquime, que foram grandes comerciantes e viajantes que vendiam mercadorias e aviamentos e compravam produtos extrativistas e até ouro e joias dos remanescentes de quilombos.

³ O açaí faz parte do cotidiano das famílias do baixo Tocantins, sendo um dos alimentos mais importantes na dieta alimentar das famílias ribeirinhas.

Na comunidade de Mapiraí, outra das grandes famílias que residem na comunidade é a Família Dias, descendentes de negros que vieram das fazendas do município de Baião/Pampelônia, por meio de um viajante da vila de Moiraba chamado Raimundo Assai, trouxe de Belém uma mulher maranhense que passou pelo local e foi morar na ilha de Pindobal, a qual posteriormente veio a falecer. Também vieram para o Mapiraí pessoas negras vindas da localidade de vila Moiraba e Canudos, ambos de Baião. Dentre estas pessoas tinha benzedeadas, cozinheiras, pescadoras, parteiras. Eles traziam vasilhas de barro antigas, joias como: anéis, cordão, santos, que eram festejados na casa da família, onde existiam as rezas em latim (Fontes orais dos moradores de Mapiraí).

Atualmente, a comunidade conta com sistema de rede elétrica, um sistema de abastecimento de água precário que não suporta a demanda de toda comunidade, não conta com rede de coleta de lixo (em sua maioria os lixos são queimados) e nem posto de saúde, apresenta uma escola que abrange turmas do jardim, ensino fundamental menor e maior, e a partir do ano de 2022, começou a ofertar o ensino médio e também uma turma com turmas iniciais de ensino. A comunidade conta com uma igreja católica a qual festeja a padroeira da comunidade no mês de novembro, Nossa Senhora das Graças; possui um barracão comunitário e duas igrejas evangélicas.

Uma das principais manifestações culturais da comunidade é a religiosidade (sendo a mais antiga a igreja Católica) desde a chegada dos primeiros moradores já havia as manifestações religiosas nas residências, que eram denominadas: Novena de Nossa Senhora, São José, São Sebastião, Santo Antônio, Santíssima Trindade, Divino Espírito Santo. Além disso, havia as brincadeiras com as crianças e adultos, as principais eram o banguê no dia de ano novo e dia de santos reis, dança de rodas, romarias e festas juninas. Atualmente existem poucas manifestações culturais no local.

Nesse contexto, se por um lado, é imprescindível afirmar que os conhecimentos, os costumes e saberes do passado são importantes para o futuro das famílias e da própria comunidade, assim como para manter o respeito e o bom convívio entre todos e com a natureza. Por outro lado, os saberes populares vêm ao longo dos anos de certa forma sendo esquecidos necessitando serem pautados como prioridades nas ações de conservação dos ecossistemas, pois esses processos carregam saberes referentes a convivência familiar, respeito, educação, culinária, danças, romarias, pesca, cultivo de hortas caseiras e plantas medicinais,

criação de pequenos animais, produção extrativista que existia, artesanato, organizações coletivas, rezas, devoções, tipo de flora e fauna da época, entre outras.

Nesse sentido, os ribeirinhos possuem uma vasta riqueza de saberes populares, advindos de experiência de vida, de conhecimentos e culturas que vieram acumulando historicamente, estabelecendo assim, uma relação de interdependência com a natureza. Nesse sentido, pode-se compreender que por viverem nesses espaços, constroem suas vidas de acordo com a sua vivência histórica e os ciclos naturais que se apresentam são fatores determinantes na construção de seus modos de vida. Assim “[...] o rio constitui a base de sobrevivência dos ribeirinhos, a fonte de alimento e via de transporte, graças, sobretudo às terras mais férteis de suas margens” (ODUM, 2007, p. 94).

No que diz respeito ao sistema de saúde, os ribeirinhos de Mapiraí são assistidos periodicamente com atendimentos médicos por meio de lanchas fluviais que atende as comunidades, mas não é suficiente. Muitas famílias realizam seus exames e consultas na sede do município. A comunidade por muitos anos contou também com o trabalho de uma Assistente Social, que era quem auxiliava mais ativamente as famílias, mas atualmente, não possui mais esse atendimento público. Por fim, as principais atividades esportivas desenvolvidas na comunidade, são o futebol, jogado em campos, arenas e praias, tanto por homens, quanto mulheres, sendo comum a realização de torneios de futebol nas comunidades ribeirinhas, onde o time ganhador recebe prêmios como porco (suíno), quantia em dinheiro e/ou bebidas.

3. AS CONCEPÇÕES DOS MORADORES DE MAPIRAÍ SOBRE AS MATAS CILIARES

Para fundamentar com informações mais precisas sobre a questão das matas ciliares na comunidade de Mapiraí de Baixo, passamos a abordar as informações referentes a pesquisa de campo com os sujeitos da comunidade. Mesmo considerando que dos 6 entrevistados, 4 possuem ensino fundamental completo, 1 ensino superior incompleto e 1 não possui nenhum grau de escolaridade, em função da dificuldade de acesso aos estudos e/ou haviam poucas pessoas que possuíam algum barco ou rabeta, os moradores possuem diferentes conhecimentos sobre suas realidades ambientais e principalmente sobre a vegetação com que se relacionam cotidianamente.

Ao serem indagados se conhecem o conceito de “mata ciliar”, as opiniões coincidem positivamente para as seguintes direções:

Mata ciliar são as árvores que protegem a beira dos rios, ela protege também do assoreamento, que é a queda da beira do rio como é dito no ditado popular e protege o solo também (Morador S.M. 40 anos. Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023).

Mata que fica as margens dos rios e igarapés. (Moradora J.P. Entrevista concedida no dia 20 de setembro de 2023)

Mata ciliar é o turiá, a aninguera que ficam na margem dos rios (Moradora R.F. Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023).

Podemos observar o conhecimento a respeito das matas ciliares que os ribeirinhos possuem. Esses conhecimentos sobre a vegetação de várzea, identificando e apontando as funções ecológicas que as matas ciliares possuem, são formas intelectuais e culturais que exercem sobre a natureza, os aproximando das matas de beiradas por serem parte dos seus territórios locais, onde ficam as suas residências e também são formas de estabelecer relações entre famílias e as residências, sendo as matas ciliares o elo de ligação entre o rio e as pessoas.

Quando questionados sobre a importância das matas, muitos opinaram principalmente sobre a sua importância para a sobrevivência e conservação das espécies de peixes, também para a proteção do solo e proteção do rio, como podemos observar nos relatos a seguir.

Ela tem uma importância muito grande, uma vez que sustenta a terra pra não cair, antigamente o “turiá”, o “anguá” “era” a moradia dos peixes. É possível ver a diferença, várias espécies de peixes que tinha já não tem mais, devido a derrubada dessa mata. (Morador M.P. 61 anos, Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023)

Para proteger o solo, o rio porque fica em contato com a água e tem muitos peixes que dependem da mata ciliar também, contribuem no desenvolvimento dele, na proteção, por exemplo o “turiá” é uma das que protegem muito os peixes, algumas matas servem como casas para eles. (Morador S.M. 40 anos. Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023)

O “turiá” (*Machaerium ferox* Mart) mencionado pelos sujeitos acima como uma mata ciliar, é uma espécie de planta de várzea que fica nas margens do rio e nas comunidades ribeirinhas, possui folhas pequenas e caule espinhoso, serve de moradia para muitas espécies de

peixes e aves, porém muitas famílias realizam a retirada da planta ou de parte dela, quando está muito próxima a sua residência.

Figura 1 - Turiá nas margens do rio em Mapiraí de Baixo.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Podemos observar ainda nas opiniões anteriores, que ao relacionar o turiá como mata ciliar predominante na várzea de Mapiraí, mostram a relação direta das matas ciliares com o conceito de ecossistemas, ao relacionar com a necessidade de equilíbrio e associação com outros espaços da várzea, sendo terrestres e aquáticos, relacionando a manutenção de outras espécies e de outros organismos (SANTOS, et al 2008).

Dos seis entrevistados, 5 realizam a retirada da mata do entorno da sua residência e apenas 1 morador manteve as matas ao redor da sua residência. Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a retirar as matas ciliares das adjacências das suas residências, as opiniões revelam ser para:

- a) Para limpeza do local, no qual chamam de quintal ou terreiro;
- b) Para o ambiente ficar mais bonito, aparentemente;
- c) Pelo costume de roçar e retirar parte das plantas que ficam próximas as residências.

Podemos observar em suas próprias opiniões:

Costumo tirar quando vou roçar o terreiro, que chamamos de quintal, mas geralmente as margens do igarapé e do rio é importante preservar, que protegem para não secar (Moradora J.P. Entrevista concedida no dia 20 de setembro de 2023)

Sim, porque na ideia da gente fica mais bonito, na verdade a gente acha que fica, mas na verdade vem prejudicar a nós mesmos (Moradora R.F. Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023).

Eu não realizo essa retirada da mata ciliar ser importante para evitar o assoreamento, e ajudar a preservar os peixes (Morador S.M. 40 anos. Entrevista concedida no dia 15 de setembro de 2023)

As matas ciliares aparecem nas opiniões sem grande importância para a preservação dos ecossistemas, mesmo considerando que esse ecossistema é necessário e possui funções definidas na região de várzea, as matas ciliares não são incluídas com mais prioridade na defesa do rio e das beiradas, sendo concebida como mais uma vegetação que é reconhecida por sua participação ambiental, mas com pouca potencialidade para a manutenção do ecossistema, autorizando consequentemente sua derrubada.

De acordo com observações realizadas no local, as principais consequências visíveis e relatadas em função da retirada da mata ciliar, são:

- a) Erosão vertical do solo nas beiradas
- b) Diminuição da presença dos animais
- c) Perda da biodiversidade
- d) Desaparecimento de espécies vegetais
- e) Falta de sombreamento
- f) Aumento da temperatura e alteração do microclima
- g) Diminuição das espécies de pescado
- h) Assoreamento dos rios

Consequentemente, essas inferências no ambiente da comunidade ribeirinha, podem ser consideradas de grande impacto, sendo necessário o cuidado na conservação das matas ciliares, para os impactos dessas ações não se tornarem ainda mais graves. Esses fatores, ainda que de modo inicial, revelam o quanto as matas ciliares assumem uma função estratégica para a manutenção dos ecossistemas e, dentro deles, as vidas humanas e da natureza nas áreas ribeirinhas de Cametá e, quiçá, da Amazônia.

Nesse sentido, se faz necessário desenvolver ao lado da pesquisa, um trabalho educativo principalmente nas escolas e ações comunitárias, voltadas para discussões em torno do meio ambiente de forma geral e da importância das matas ciliares, bem como as consequências no presente e futuro, quando estas são retiradas. “O melhor caminho para a mudança de pensamento e de comportamento é através da educação e da informação, fatores indispensáveis em qualquer processo de mudança” (PARÁ, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As matas ciliares fazem parte da vida da população ribeirinha cametaense e são reconhecidas pela Lei 12.651/2012 como Áreas de Preservação Permanente, devendo ser garantidos os direitos ambientais para a preservação desse ecossistema e da vida do ser humano que é criada com ele. No entanto, o desmatamento dessas áreas, está causando uma série de problemas ambientais e sociais que, ao passar dos anos e do grau do impacto na vegetação e nas beiradas, podem se tornar irreversíveis.

Nesse sentido, consideramos que as matas ciliares precisam sair do anonimato acadêmico, político e sociocultural. Elas precisam fazer parte e ampliar as políticas públicas ambientais e educacionais como estratégias de promover ações e programas mais sólidos que envolvam a manutenção e fortalecimento desse ecossistema nas comunidades ribeirinhas. As matas ciliares como políticas públicas também ajudariam a combater o desmatamento ilegal e as formas abusivas dos grandes empreendimentos que usam o rio Tocantins para realizarem a hidrovia e a exploração dos recursos naturais.

As matas ciliares precisam sair do anonimato acadêmico, uma vez que, mesmo havendo um grande número de trabalhos científicos no campo florestal, focando o avanço de pesquisas sobre matas ciliares, é preciso promover uma divulgação dos conhecimentos científicos acumulados na universidade e em diversos centros de pesquisas sobre o assunto, para que haja uma maior visibilidade e formação científica da sociedade como um todo e das populações ribeirinhas diretamente.

Nesse contexto, consideramos que torna-se necessário articular os estudos e pesquisas sobre matas ciliares, com a formação de professores e a reformulação curricular da educação básica, para que possam ser inseridos como conhecimentos ambientais e científicos parte da escolarização das populações ribeirinhas e da cidade.

Os conhecimentos que as populações ribeirinhas possuem sobre os ecossistemas de várzeas, incluindo as matas ciliares, precisam fazer parte do planejamento das políticas educacionais e das políticas ambientais, no sentido de ajudar no processo de mudança e visando uma maior conservação das matas ciliares.

Por fim, as matas ciliares lançam a necessidade de fazer parte de ações de educação ambiental, partindo inicialmente da inclusão e debates de temas ambientais relacionadas principalmente ao contexto

da comunidade nas escolas, formações e ações comunitárias envolvendo os sujeitos sociais e maior investimento na construção de políticas públicas voltadas para a realidade de comunidades ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

- ALIMONDA, Héctor (comp.) **Los Tormentos de la Materia**. Aportes para una Ecología Política Latinoamericana (Buenos Aires: ClaCso), 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Oscar Ferreira Barros. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de Doutorado–Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2021. (Tese de Doutorado). Disponível em: PPGED (ppgedufpa.com.br)
- BRASIL. Lei 12.651/2012, o "Novo Código Florestal Brasileiro" Áreas de Preservação Permanente (APP). Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2012. Retirado do site: SNIF - Página inicial (florestal.gov.br)
- BATISTA, K. T. Avaliação da sustentabilidade de agroecossistemas familiares agroextrativistas de açaizeiros na região das ilhas do município de Cametá, Pará. 155f. 2013. Dissertação (Mestrado em Agriculuras Amazônicas) – Instituto Amazônicos de Agriculuras Familiares, Universidade Federal do Pará, Belém. 2013.
- CARMO, S. R. S. do. Degradação e recuperação de matas ciliares na Amazônia oriental paraense (Bacia Hidrográfica do Rio Irituia no município de Irituia-Pará). **REVISTA GEONORTE**, Edição Especial v. 3, nº 4, p. 803-813, 2012. Disponível em: <[http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/attachments/009_\(DEGRADA%C3%87%C3%83O%20E%20RECUPERA%C3%87%C3%83O%20DE%20MATAS%20CILIARES%20NA%20AMAZONIA%20ORIENTAL%20PARAENSE.%20_\(BACIA%20HIDROGR%C3%81FICA%20DO%20RIO%20IRITUIA%20N\).pdf](http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/attachments/009_(DEGRADA%C3%87%C3%83O%20E%20RECUPERA%C3%87%C3%83O%20DE%20MATAS%20CILIARES%20NA%20AMAZONIA%20ORIENTAL%20PARAENSE.%20_(BACIA%20HIDROGR%C3%81FICA%20DO%20RIO%20IRITUIA%20N).pdf)>.
- COGTER. Coletivo de Governança Territorial da Amazônia Tocantina. **Relatório da Pesquisa-Ação Participativa (2021-2022)**, UFPA: Cametá, 2022.
- COELHO, A. A. Percepção ambiental dos moradores ribeirinhos do Médio Itapecuru em Rosário-MA como subsídio a uma proposta de Educação Ambiental. **Revbea**. v. 7, nº 2, p 29-36, Rio Grande, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4129/Percep%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20dos%20Moradores%20Ribeirinhos%20do%20Medio%20Itapecuru%20em%20Rosario.pdf?sequence=1>>.

DNIT/DTA/O'MARTINS (2018) **RIMA** – Relatório de Impacto Ambiental: Obras de Dragagem e Derrocamento da Via Navegável do Rio Tocantins. Outubro.

FONSECA, B. da C. R. V. **As principais alterações trazidas pelo novo Código Florestal Brasileiro**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/2semestrez012/trabalhos_2012/BeatrizCostaReisValladaresFonseca.pdf>.

GOMES, M. L.; PEREIRA, E. C. G.; MORAIS, J. O. B. **Degradação socioambiental no Baixo Curso do rio Catú, Aquiraz – Ceará: Comprometimento da mata ciliar e recursos hídricos**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT2-574-2820080518233534.pdf>>.

KATO, Danilo. KAWASAKI, Clarice. CARVALHO, Luis. Os significados do conceito de ecossistema para a compreensão do discurso ambiental: análises de livros didáticos do ensino superior de Ecologia. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP –24 a 27 de Novembro de 2015.

CHAVES, A. **Importância da mata ciliar (Legislação) na proteção dos cursos hídricos alternativas para sua viabilização em pequenas propriedades rurais**. Passo Fundo, 2009. Disponível em: <http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20091114104033296revisao_m...pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ODUM, Eugene. Fundamentos da Ecologia. 6ª ed. São Paulo: Fundação Colout Goubenklain, 2007

PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Tocantins**. Consultoria: UFPA e NAEA. Secretaria de Estado de Integração Regional – SEIR, Resumo executivo, 2009.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE. **Matas ciliares: preservá-las é nosso dever**. Belém, 2008.

PEREIRA, Edir Augusto D. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina**. Niterói: RJ/UFF, 2014 (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Edir. HAGE, Salomão. BARROS, Oscar. MCOWAN, Tristan. **A Amazônia Na Rota Da Colonialidade Global: A Hidrovia Araguaia-Tocantins, conflitos de projetos, pluralidade de vozes/narrativas e perspectivas educativas**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**. Aceito para publicação V. 17. 05, 2022.

RODRIGUES, T. E. et al. Zoneamento agroecológico do Município de Cametá, Estado do Pará. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2000. 43p. (Documentos, 55).

SANTOS, S. H. **Mata ciliar – fundamentos e importância**. COAPMA, Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.meioambiente.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SABLAYROLLES, P. et al. Agricultura familiar e políticas públicas na Amazônia. In: Encontro Sobre Agricultura Familiar E Políticas Públicas na Amazônia, 1., 2006. Belém - PA. Anais... Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2006, 64p.

SANTOS, Silvio Roberto Miranda dos, MIRANDA, Izildinha de Souza; TOURINHO, Manoel Malheiros. Análise florística e estrutural de sistemas agroflorestais das várzeas do rio Juba, Cametá, Pará. **Revista ACTA Amazônica**. VOL. 34(2) 2004: 251 – 263

SOUSA, R. V. Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder. Belém: NAEA, 2002. 212p.

TOLEDO, Victor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La Memória Biocultural: la importância ecológica de las sabidurías tradicionales**. Icaria Editorial, Perspectivas Agroecológicas. 2009.

SABERES E PRÁTICAS SOCIOPRODUTIVAS EM AGROECOSSISTEMAS DE FAMÍLIAS CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ, PA

Edfranklin Moreira da Silva
Pedro Santa Rosa do Carmo
Madalena Costa Freire

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos as estratégias produtivas adotadas por famílias camponesas para assegurar a sua reprodução social e refletimos sobre os desafios à sustentabilidade dos agroecossistemas, no município de Cametá, PA. Problematizamos sobre os sistemas técnicos de corte e queima, usados no preparo das áreas de cultivo, como um dos fatores que pode limitar o desenvolvimento de agriculturas sustentáveis na região. Compreendemos, que, tal sistema, está inserido na lógica de gestão da fertilidade do meio natural desenvolvida pelas famílias camponesas. Além disso, faltam políticas públicas que fortaleçam práticas de manejos sustentáveis a nível local.

A sustentabilidade dos agroecossistemas das famílias camponesas na Amazônia brasileira tornou-se um dos principais focos da problemática ambiental estudada ao longo dos últimos anos (HURTIENNE, 2005; SCHMITZ; MOTA, 2007; MARTINS et al., 2014; MATOS et al., 2019). Assim, discutimos que a compreensão das estratégias adotadas pelas famílias em suas unidades produtivas, pode apontar caminhos para a reflexão de processos de desenvolvimento rural sustentável na região.

O uso intensivo do fogo para o preparo e limpeza das áreas de cultivos, tem se configurado como um grande desafio para a promoção de agriculturas sustentáveis, especialmente, devido a redução do tempo de pousio nas áreas de terra firme (ROCHA; ALMEIDA, 2013). O resultado do uso do fogo tem sido a perda de fertilidade dos solos, aumento dos processos erosivos, perda da biodiversidade e abandono das áreas pelos agricultores (SÁ et al., 2007; KATO et al., 2014). Em alguns casos, ocorre a migração de camponeses para os centros urbanos em busca de oportunidades ou tornam-se empregados rurais nas áreas de monocultivos industriais ou fazendas (PIRAUX et al., 2014).

A produção agrícola é central para a reprodução social camponesa, pois a construção das parcelas cultivadas, representa uma existência ideal na relação sociedade e natureza, construída anteriormente no pensamento de quem executa (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997). Nesse sentido, não existe uma natureza em si, mas uma natureza cognitiva e simbolicamente apreendida (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Por isso, a roça é o espaço de reprodução de um saber-fazer fundamental para continuidade dos estabelecimentos agrícolas camponeses (HEREDIA, 1979; GARCIA JR., 1983; ROCHA, 2016).

A categoria social, camponês, é aqui utilizada para relacionar os grupos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que vivem principalmente das suas atividades agrícolas, cujo objetivo principal é o sustento da família voltada para divisão de tarefas do trabalho produtivo e reprodutivo. Esses/as agricultores/as podem comercializar excedente ou trocar por produtos que não são produzidos em suas terras (WOORTMANN, 1995). Estes também estão sempre organizados em torno da família, que é o núcleo de produção e reprodução social da vida camponesa (MURRIETA; SILVA, 2014) com forte apelo para a divisão sexual do trabalho.

A reprodução social sintetiza um conjunto de reproduções, as mais diversas como material e simbólica/cultural que vão desde a produção econômica, a arte, atividade política, passando pela educação, os cuidados com a saúde, entre outros (OLIVEIRA et al., 2011). Assim, a reprodução social não é um processo indiferenciado, mas sim uma combinação estruturada que representa uma hierarquia de processos parcelares ou de reproduções parciais que estão em interação uns com os outros para a manutenção da existência dos sujeitos sociais (RAYNAUT, 1994).

A noção de estratégia produtiva nos estudo sobre campesinato se refere aos mecanismos fundamentais, desenvolvidos pelas famílias camponesas, para garantir a reprodução social desses grupos (CHAYANOV, 1974). Nesse sentido, Wanderley (2009) explica que as estratégias produtivas permitem a construção do patrimônio sociocultural, de uma sociedade de interconhecimento e de reciprocidade, e valorização do tripé família-propriedade-trabalho; bem como, a difusão dessa herança as gerações seguintes.

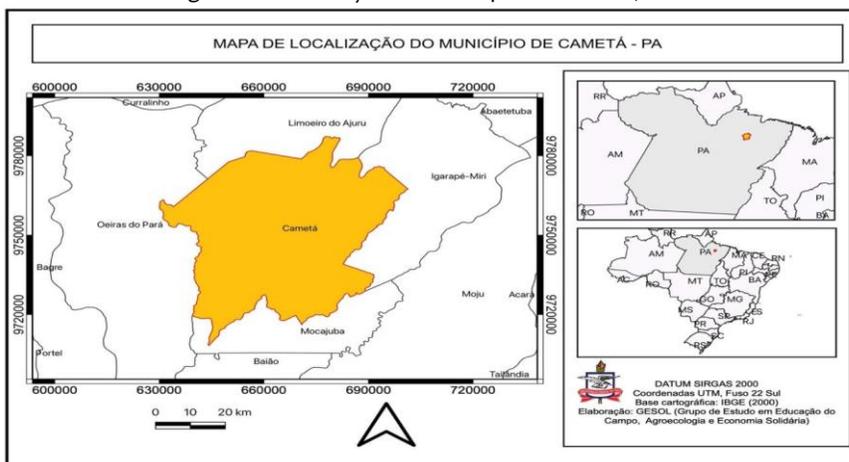
Diante do exposto a pergunta central que mobiliza essa reflexão é: as estratégias produtivas adotadas pelas famílias camponesas estão na direção da sustentabilidade de suas unidades produtivas e podem servir

para processos de desenvolvimento rural sustentável, considerando os distintos sujeitos que compõe a unidade familiar? Assim, neste trabalho o objetivo é analisar unidades de produção camponesas no município de Cameté, a fim de compreender a dinâmica produtiva, as estratégias adotadas pelas famílias, a fim de pensar possíveis caminhos para o desenvolvimento sustentável.

1. PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no município de Cameté (Figura 1), Estado do Pará, envolvendo 30 famílias camponesas de 8 comunidades: Vila do Carmo, Canudos, Tambaí-Miri, Vila de São Benedito, Cabanagem, Aripijó, Bacuri e Arimandêua. O período de realização da pesquisa foi entre os anos de 2018 e 2019 com realização de oficinas, levantamento de dados e seminários que serão detalhadas na próxima seção.

Figura 1 – Localização do Município de Cameté, Pará.



Fonte: IBGE. Elaborado pelo autor (2021).

2. MÉTODO, COLETA DE DADOS E SISTEMATIZAÇÃO

O enfoque assumido na pesquisa foi ascendente, partindo da observação das práticas produtivas dos camponeses, com a pretensão de contemplar as experiências em uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade (MORIN, 2005; PINTO; SILVA, 2010). O princípio geral da metodologia adotada foi o de valorizar as experiências dos

camponeses, à luz de conhecimentos científicos e dos saberes tradicionais, assim como analisou-se os limites e possibilidades de tais experiências.

A metodologia adotada tem caráter quanti-qualitativo como proposto por Gunther (2006), estas duas formas de pesquisa são complementares e permitem compreender de forma mais completa determinada realidade. A pesquisa também se apoia no enfoque sistêmico, de modo que foi realizada análise-diagnóstico dos sistemas de produção familiares combinando ferramentas propostas por Dufumier (2010). Estas ferramentas permitiram realizar uma análise da dinâmica dos sistemas de produção, onde buscou-se ressaltar o princípio da organização e a noção de finalidade, baseada na ideia de que todo e qualquer objeto pode ser analisado e compreendido como um sistema (SEBILLOTTE, 1994). Nesse sentido, entende-se por sistema um conjunto de elementos inter-relacionados que interagem no desempenho de uma função (BERTALANFFY, 1977).

Para coleta de dados as principais ferramentas utilizadas foram: caminhadas transversais nos estabelecimentos agrícolas familiares, caderno de campo, observação participante, realização de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturado junto a 30 famílias camponesas.

As caminhadas transversais permitiram construir projeções sobre as lógicas de organização dos sistemas de produção, além de ter contribuído para um melhor diagnóstico do uso da terra, por meio da observação da paisagem. A paisagem expressa às ações realizadas pelas famílias na construção de seus agroecossistemas. Pode-se observar a partir dela a dinâmica das parcelas cultivadas, os tipos de cultivos utilizados como estratégias para garantir consumo e renda das famílias em estudo. Além de que a observação da paisagem oferece elementos para ser questionado nas entrevistas, a fim de obter informações mais precisa da dinâmica de produção nos estabelecimentos agrícolas.

Para poder realizar os diagnósticos dos sistemas produtivos, as entrevistas foram fundamentais, por permitir compreender e analisar o perfil e organicidade das famílias, como as atividades produtivas (práticas/lógicas) são realizadas, as organizações do trabalho, as estratégias de reprodução social, como se processa a tomada de decisão, e quais os principais desafios. As falas retiradas das entrevistas foram transcritas em caderno de campo para reflexão e análise. As

entrevistas foram autorizadas formalmente pelos interlocutores que assinaram um termo de consentimento livre e informado.

Os questionários aplicados tiveram por objetivo detalhar como os agricultores têm feito à gestão e manejo do meio natural, os critérios de escolha de área, os instrumentos de trabalho e a relação com as espécies vegetais a serem plantadas nas parcelas, com a finalidade de fazer a caracterização dos sistemas produtivos. Os dados coletados com os questionários foram inseridos em um banco de dados no programa Microsoft Excel para tratamento em termos de estatística descritiva como frequência, máximo, média e mínima e assim elaborar gráficos para apresentar a dinâmica dos sistemas produtivos.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS CAMPONESAS

A composição familiar das unidades de produção camponesas estudadas variou de 2 a 10 membros familiares, com média de 6 pessoas. Essa média, está acima das verificadas por Mota (2014), média 5 membros familiares, em estudo realizado com 269 famílias camponesas na Mesorregião Nordeste Paraense. A composição do grupo familiar influencia na relação entre a capacidade de produção e as necessidades de consumo (CHAYANOV, 1974), bem como, a quantidade de membros da família e o ciclo de reprodução, em geral, incidem na disponibilidade da força de trabalho (SILVA et al., 2018). Nos trabalhos de Freire (2012) em comunidades quilombolas foi identificado que famílias compostas pela maioria de indivíduos em idade adulta tendem a incluir uma quantidade maior de atividades. Mas também a garantia de reprodução social dos membros da família depende também da divisão do trabalho estabelecida conforme o sexo e a idade dos indivíduos que compõem a unidade familiar.

Assim, famílias recém-formadas, com filhos pequenos, que consomem, mas ainda não trabalham, têm maiores limitações na disponibilidade do fator mão-de-obra do que outra família, onde os filhos são maiores e participam do trabalho no processo produtivo. Desse modo, cada tipo de composição familiar adotará estratégias produtivas diferentes uma das outras.

Diante do exposto, pode-se observar que a forma de organização das famílias, é uma estratégia que elas encontram para garantir a sua reprodução social. Andrade e Viveros (2005) discutem as estratégias no campo da ação social da sociodemografia, que denominam de

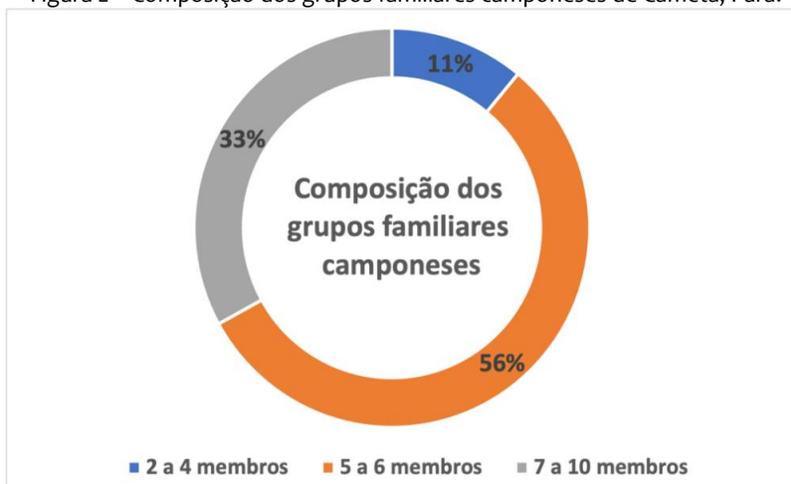
estratégias sociais, por integrar uma variedade de comportamentos coletivos para maximizar os recursos econômicos e sociais. Mas, também, as estratégias sociais não se restringem apenas ao interior da unidade familiar, considerando que as famílias interagem através de redes coletivas construídas, principalmente, da relação de vizinhança no sentido de estruturar uma organização que lhes permita atuar enquanto comunidades políticas para reivindicar ações frente ao Estado e ao mercado, conforme identificado nos trabalhos de campo na comunidade quilombola de Tomázia em Cametá (SILVA, et. al., 2018).

As unidades produtivas, aqui estudadas, apresentaram significativa mão de obra, visto que os grupos familiares, na sua maioria, estão acima de 5 membros, conforme pode ser observado na Figura 2. Não obstante, o grupo familiar com menor número de membros (2 a 4 pessoas) representa 11% das famílias entrevistadas, logo essas famílias possuem menor mão de obra disponível no estabelecimento agrícola, o que faz com que, quase sempre, dependam de mão de obra externa ao agroecossistema conforme relataram em entrevista.

somos poucos, então, temos que pagar gente pra ajudar no tempo de fazer as roçagens, porque é muito trabalho só pra duas pessoas. Nem sempre a mulher pode ajudar aqui, porque tem que preparar as coisas da casa, né. Quando a gente fazia mutirão era mais fácil, mas tem ficado difícil... (agricultor, 53 anos, Cametá, PA).

Ainda, sobre esse grupo de menor membros familiares é preciso destacar duas situações diferentes: aquelas em início de ciclo de vida familiar, quando o casal ainda não teve filhos e; famílias em estágio avançado desse ciclo, com casais mais velhos e que os filhos já saíram do estabelecimento agrícola. No primeiro caso, a família, normalmente, possui estratégias de longo prazo, iniciam com roças anuais na perspectiva de ao longo do tempo, fazer o “enriquecimento” das parcelas com a implantação de culturas perenes como cacau, cupuaçu, açaí, entre outras. Já no segundo caso, as estratégias nem sempre se baseiam nas atividades agrícolas, visto a dificuldade de mão de obra para atividade mais penosas. Desse modo, quando ocorre de chegar à idade de aposentadoria, o agroecossistemas passa ter a função mais de moradia do que produtiva. As atividades dos quintais como hortaliças, frutíferas e medicinais são as que mais se destacam nesse caso, normalmente servindo ao consumo da família.

Figura 2 – Composição dos grupos familiares camponeses de Cametá, Pará.



Fonte: dados da pesquisa (2019). Elaborado pelo autor.

O grupo de maior número de membros familiares (7 a 10), representa 56% das famílias entrevistadas, esta quantidade de componentes em um mesmo grupo familiar, aponta uma maior capacidade de mão de obra disponível no agroecossistema. O que pode indicar diminuição do custo com a contratação de trabalhadores externos ao núcleo familiar.

E o terceiro grupo com 5 a 6 membros no grupo familiar representa 33% das unidades camponesas estudadas, a composição familiar é semelhante a identificada por Silva et al. (2018), em estudo realizado com a comunidade quilombola de Tomásia, em Cametá, Pará. O que representa, importante composição familiar com disponibilidade de força de trabalho e maior diversificação das atividades produtivas.

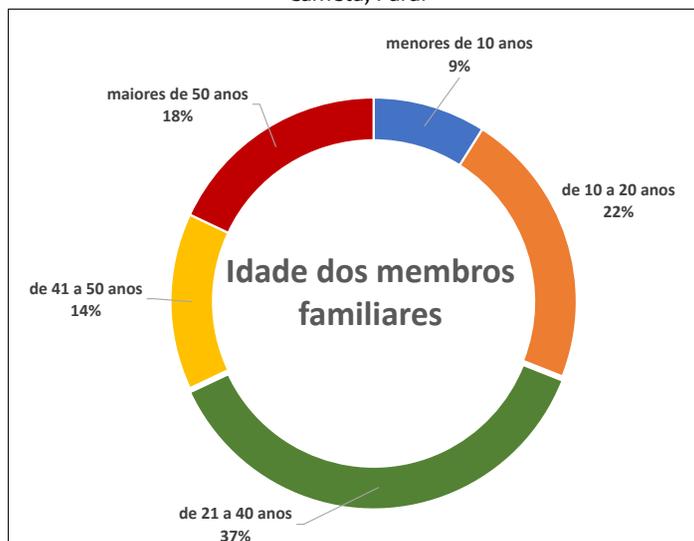
Considerando os estudos de Freire (2009) e Silva et al. (2018) que identificaram famílias chefiadas por mães solas, observaram que, nesse caso, tais famílias, obtêm o menor rendimento das atividades agrícolas, valor que reflete a situação de extrema pobreza para esses grupos. Esses baixos rendimentos mensais recebidos pelas famílias de mães solas refletem a dependência desses núcleos domésticos dos seus parentes para garantir a segurança alimentar, o que indica a importância da produção para o autoconsumo para essas famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, modificando dessa forma sua condição de insegurança alimentar. Assim também, as rendas provenientes de auxílios sociais como bolsa família, são determinantes para suprir as

necessidades alimentares desse grupo. Isso está indicando que se retirado, ou se as famílias não tivessem acesso a qualquer outro benefício monetário a situação de subsistência ficaria ainda mais comprometida.

Verificou-se que 23% das famílias residem em seus estabelecimentos desde seu nascimento, o que evidencia que as terras são repassadas de geração a geração através de heranças. As famílias estão em média há 17 anos em seus estabelecimentos agrícolas. O menor tempo das famílias morando em seus terrenos, identificado, foi de 5 anos, o que é possível inferir que estas famílias adquiriram tais terrenos a pouco tempo através de compras ou cedida por algum familiar. Como essa área é de colonização antiga, os descendentes familiares estão há mais de 200 anos na região como observou Ângelo-Menezes (1999).

Em se tratando da idade dos membros dos grupos familiares, observou-se a média de 24 anos, o que aponta para a formação de famílias jovens na área estudada. Observou-se que os camponeses são (preparados/ensinados) pelos pais, desde muito cedo, para lidar com o trabalho nas unidades produtivas. O que significa que os membros menores de 20 anos realizam desde criança o preparo da área, o plantio, a limpeza, o manejo, a adubação e a colheita da produção, em um processo dialógico muito além de uma simples tarefa do estabelecimento agrícola. Trata-se da reprodução de um sistema de saber-fazer socialmente construído em íntima relação com a natureza como explicam Woortmann e Woortmann (1997).

Figura 3 – Idade dos integrantes dos grupos familiares camponeses estudados em Cametá, Pará.



Fonte: dados da pesquisa (2019). Elaborado pelo autor.

As faixas etárias dos membros dos grupos familiares de 21 a 40 anos e 41 a 50 anos, representam respectivamente, 37% e 14% do total das famílias entrevistadas (Figura 2). Estes intervalos indicam a maior força de trabalho disponível nos estabelecimentos agrícolas. Ou seja, essas faixas etárias representam a maior parte da mão de obra disponível nos sistemas agrícolas produtivos, o que constata que a mão de obra é predominantemente familiar.

Nos grupos de 21 a 40 anos estão concentradas a maior renda per capita média recebida pelas famílias realizam, pois há um número maior de atividades produtivas, já que existe um número significativo de pessoas ocupadas no domicílio, podendo assim, melhor distribuir as tarefas na unidade familiar e auferir um rendimento mais elevado.

Neste sentido, Marques (2002) afirma que embora nos espaços rurais estejam concentrados os mais baixos níveis de renda, as medidas de pobreza nessas áreas tendem a ser superestimadas, uma vez que as relações de solidariedade, as redes de cooperação e a produção para o autoconsumo não são computadas, de forma a contribuir para a diminuição da pobreza (LOPES, 2003; HOFFMANN, 2000; SEN, 2000).

Somente quando os trabalhos exigem maiores esforços, como fazer a “broca”, que é a derruba da vegetação para a queima. Ou no

caso, da colheita da pimenta do reino que, também, exige bastante força de trabalho. Nesses casos, a contratação de mão de obra é fundamental para diminuir a penosidade do trabalho da família. Porém, as pessoas contratadas, normalmente são parentes e vizinhos, dificilmente se contrata pessoas fora desses laços familiares e de vizinhança conforme relataram nas entrevistas. E ainda, uma outra forma de realizar o trabalho pelas famílias se dá através dos mutirões e ‘convidados’ onde as famílias realizam a troca de horas trabalhadas dos diferentes estabelecimentos agrícolas. Como uma forma também de reforçar e manter os laços de reciprocidade e solidariedade entre as comunidades camponesas (HEREDIA, 1979; SILVA; NAVEGANTES-ALVES, 2018).

4. OS ESTABELECIMENTOS AGRÍCOLAS CAMPONESES

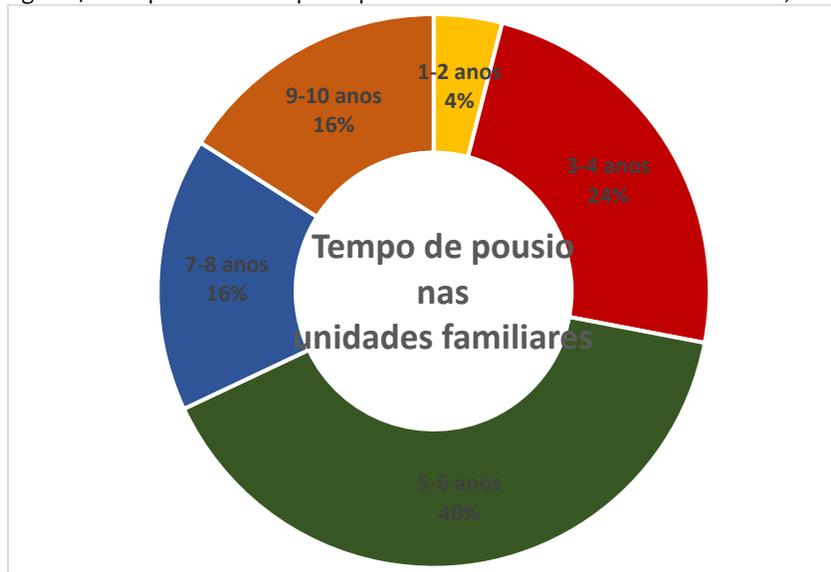
Os tamanhos das áreas dos terrenos nos estabelecimentos agrícolas camponeses variaram entre 5 e 250 hectares. Essa variação se justifica por ser entendida como o processo de continuidade da lógica camponesa de produção, na medida que a divisão das áreas como herança é comum, o que tem contribuído na ampliação demográfica rural. Esse aumento demográfico é também um elemento que tem contribuído à crise dos sistemas técnicos de corte e queima como observaram Conceição (2002) e Hurtienne (2005). Com o aumento da população rural há diminuição das áreas para cultivo o que impacta no tempo de pousio.

Entre as práticas agrícolas o sistema técnico de corte e queima representam um dos maiores desafios dos camponeses. Isso porque esse sistema é baseado no corte raso da vegetação primária ou secundária com posterior queima. Envolve uma alternância entre períodos de cultivo e de pousio, que dura até que a floresta se reconstitua (REIJNTJES et al., 1994). O uso do fogo tem se tornado um problema por contribuir com a degradação dos solos. Mas é a tecnologia mais eficiente diante das condições disponíveis aos agricultores para a realização do preparo de área e em alguns casos limpeza das áreas infestadas por plantas consideradas “invasoras”.

Em relação ao tempo de pousio verificou-se que 40% dos entrevistados deixam as áreas cultivadas em descanso por no mínimo 5 ou 6 anos (Figura 4). Se for levado em consideração que a média das áreas de roça no Estado do Pará é de 1,5 hectares e o tempo de pousio

médio é de 5 anos, então seria necessária uma área mínima de 7,5 hectares. Observou-se que as famílias camponesas fazem roças com áreas de no máximo 1 hectare, menor que a média. Entretanto, estudos sobre a recuperação de florestas secundárias recomenda necessário 60 a 80 anos para a recuperação em termos de diversidade e produção de biomassa (PEDROSO Jr. et al., 2008).

Figura 4 – Frequência do tempo de pousio nas unidades familiares em Cametá, Pará.



Fonte: dados da pesquisa (2019). Elaborado pelo autor.

O que se observa é que o sistema de corte e queima opera em uma lógica de gestão da fertilidade do meio natural para os camponeses na região. O corte da vegetação acontece quando os camponeses observam que a capoeira atingiu o ponto de roça, isto é, quando os trocos mais grossos são capazes de gerar maior quantidade de biomassa para ser incorporada ao sistema com a queima por meio das cinzas (PEDROSO Jr. et al., 2008).

5. SABERES E PRÁTICAS DA GESTÃO DA FERTILIDADE DO MEIO NATURAL

As práticas produtivas que visam à gestão da fertilidade do meio natural são entendidas, segundo as famílias, de acordo com alguns

indicadores que dizem respeito, principalmente, ao tempo de pousio, quantidade de biomassa vegetal, adubação, limpeza da área e o tipo de solo.

A noção de fertilidade, empregada neste estudo, busca considerar a fertilidade como algo que não se restringe à potencialidade do solo e de sua capacidade de disponibilizar nutrientes, água, oxigênio e suporte físico para os cultivos (ROCHA; ALMEIDA, 2013).

Nesse sentido, não se restringe, a função do solo e suas características químicas e físicas, mas da disponibilidade e qualidade da vegetação para ser utilizada no sistema de corte e queima, da quantidade e qualidade da incidência de plantas espontâneas e da atividade dos organismos do solo (ROCHA; ALMEIDA, 2013), por isso a noção de gestão da fertilidade do meio natural.

Essa noção é fundamental na tomada de decisão sobre o tempo de pousio. Como já discutido na seção anterior na região o tempo médio de pousio é de cinco (5) anos e, varia de acordo com a percepção de cada grupo familiar. Geralmente, quem estabelece esse tempo, é o chefe da família e, um dos principais critérios é quando a vegetação atinge o ponto de roça, que é na percepção dos camponeses o ponto de biomassa vegetal ideal para um segundo cultivo na mesma área. Para Veiga e Albaladejo (2002) o ponto de roça é a capacidade de uma dada área de floresta primária ou secundária fornecer fertilidade adequada para a realização de uma roça, tendo como referência a quantidade de biomassa disponível para queimada. Leva-se em consideração os aspectos morfológicos da vegetação para determinar o ponto de roça, como a grossura dos caules das árvores, a quantidade de galhos e folhas com potencial para biomassa, dentre outros.

Não obstante, os terrenos menores possuem também, tempo de pousio menor, e caracteriza-se pela ausência de área suficiente para a prática da alternância entre cultivo e regeneração natural. Essa prática de encurtamento no período de pousio evidencia um grave problema local, o qual coloca em questão, a própria fertilidade do solo, o que dificulta a recomposição da biomassa vegetal e ocasiona a degradação do solo de forma imediata.

Verificou-se que 10% dos produtores têm a prática de realizar a sucessão dos cultivos por vários anos, o que possibilita, autonomia do agricultor em continuar plantando as culturas anuais como a mandioca, o milho, o arroz, o maxixe e a melancia e/ou migrar para culturas mais

duráveis como o açaí, cupuaçu, cacau e pimenta do reino. Observou-se que as famílias que mantêm essa prática têm como objetivo o desenvolvimento de sistemas mais intensivos como os sistemas agroflorestais.

Desse modo fazem o enriquecimento das áreas com o plantio de culturas perenes como cacau, cupuaçu e espécies florestais (andiroba, mogno, ipê). Importante destacar, que as famílias, que não enriquecem a área com cultivos perenes e mantêm em uma mesma área por vários anos, o cultivo de espécies anuais podem modificar de forma drástica no habitat dos organismos do solo e romper o instável equilíbrio natural (MACHADO; FILHO, 2014). Há relatos por parte dos agricultores de problemas relacionado a podridão das raízes de mandioca que podem estar relacionadas a fungos e bactérias que não possuem mais predadores naturais devido a alteração no ambiente natural.

O tipo de solo também é um forte indicador para a avaliação da capacidade produtiva nos estabelecimentos, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Tipos de solo e recomendação de cultivos de acordo com critérios estabelecidos por camponeses em Cametá, Pará.

TIPO DE SOLO	VEGETAÇÃO CULTIVADA
Arenosos	mandioca, milho, arroz, maxixe, melancia
Barro	cupuaçu, pimenta do reino e açaí.
Piçarra	não serve para cultivar
Argila	açaí, cedro, andiroba, cupuaçu

Fonte: Pesquisa de campo (2019). Elaborado pelo autor.

Na perspectiva dos agricultores os solos arenosos apresentam uma fertilidade considerada boa, esse tipo de solo é em geral o mais apropriado para as culturas anuais, principalmente a mandioca, milho, arroz, maxixe e melancia. Os solos com presença de barro também são considerados, na perspectiva dos agricultores, um solo bom e fértil, principalmente para as culturas perenes, como o cupuaçu, pimenta do reino e açaí. Os solos mais argilosos apresentam uma fertilidade ideal para os cultivos que exigem solos mais úmidos, como é o caso do açaí, do cacau, da andiroba, do cedro, dentre outros.

Já os solos com presença de piçarra apresentam pouca fertilidade, sendo considerada uma terra não apropriada para os cultivos anuais. Corroborando com o estudo realizado por Rocha e Almeida (2013) na Microrregião de Altamira, onde a piçarra “não serve [...], porque as

raízes não crescem”. A fertilidade é vital para a produtividade, mas um solo fértil não é necessariamente um solo produtivo. A má drenagem, a incidência de pragas, a seca e outros fatores podem, de certa forma, limitar a produção, mesmo quando a fertilidade é, relativamente, adequada, (LOPES, 1998).

6. CENTRALIDADE DA MANDIOCA E DIVERSIDADE PRODUTIVA

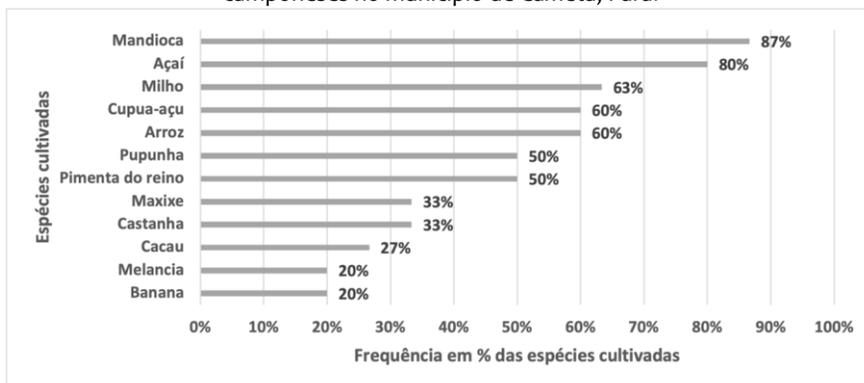
Os sistemas produtivos agroalimentares desenvolvidos são amplamente diversificados com a combinação de cultivos, criações, coletas e caça. Cada atividade dessa cumpre determinados objetivos dentro da lógica camponesa, os cultivos e criações servem para o consumo e para a venda, as coletas e caças, geralmente servem ao consumo e para trocas na comunidade.

Os saberes e práticas relacionadas a alimentação pode contribuir para a valorização dos modos de vidas, dos sistemas agroalimentares, com a preservação da memória, dos valores históricos e do pertencimento ao lugar na construção dos territórios tradicionais (IHU, 2014, p. 34; CUENIN et al, 2019).

A roça é a combinação de um conjunto de cultivos como a mandioca, arroz, milho, maxixe, gergelim, entre outros. Além, da roça os quintais apresentam uma ampla combinação de espécies florestais, frutíferas e medicinais que serve tanto para o consumo da família como para gerar renda e está intimamente ligado ao trabalho das mulheres como identificaram Dias et al. (2021) em trabalhos realizados na Comunidade de Porto Alegre, Cametá, PA.

Pode-se observar que 87% das famílias cultivam a mandioca (Figura 5), a expressividade dessa espécie está intimamente ligada ao mercado e as formas alimentares tradicionais da Amazônia brasileira, onde a mandioca é considerada “o pão da terra” (ADAMS, 2008). A centralidade da produção de mandioca, também, está no caráter de alternatividade (GARCIA JR., 1983; GAZOLLA; SCHNEIDER, 2007), pois essa espécie serve tanto para gerar renda, quanto para o consumo; bem como, é possível obter um conjunto de subprodutos como farinhas, goma, tucupi, a folha para feitura de maniçoba, entre outros. É possível afirmar que a produção de mandioca é a principal atividade entre as famílias estudadas.

Figura 5 – Diversidade de espécies cultivadas nos estabelecimentos agrícolas de camponeses no município de Cametá, Pará.



Fonte: dados da pesquisa (2019). Elaborado pelo autor.

A estratégia da diversificação revela o caráter de campesinidade das famílias estudadas. Para Ellis (2000) a diversificação produtiva é uma estratégia que contribui à autonomia camponesa, na medida que diminui a vulnerabilidade de depender de apenas uma atividade. Além do que, também, diminui a dependência de produtos que iriam ser adquiridos no comércio que são produzidos na unidade de produção familiar.

Para Brandão (1981); Souza e Soares (2011); Menasche (2017) e Menasche (2008) verificaram em estudo com comunidades quilombolas, graves ameaças ao sistema agroalimentar, pois foi identificado mudanças nos hábitos alimentares e nos processos produtivos desses grupos. Os principais alimentos destinados para o autoconsumo nessas comunidades rurais, apresentava certo esgotamento, pois os alimentos, característicos das roças das famílias cultivados de forma diversificada para suprir sua subsistência estavam sendo substituídos por alimentos industrializados e processados proveniente do comércio local (SOUZA e SOARES, 2011; FREIRE, 2009 e MENASCHE, 2008).

Os estudos sobre sistemas de produção camponeses na Amazônia destacam que uma das principais estratégias produtivas adotadas pelos grupos familiares para a garantia de sua reprodução social é a diversidade produtiva (OLIVEIRA et al., 2011; CORRÊA, 2016; SILVA et al., 2018).

A roça como já mencionado é a combinação de várias espécies, a mandioca é a principal e costuma-se consociar, esta cultura com o milho, o arroz, o maxixe, a melancia, entre outros.

Neste patamar, a cadeia dos produtos alimentícios contribui 77,32% para o valor da produção brasileira, tendo o açaí na região norte potencial de mercado e lugar de preferência na dieta alimentar local (BRASIL, 2019). Além do açaí, a farinha de mandioca e outros alimentos provenientes dos recursos de maior disponibilidade na natureza fazem parte das principais cadeias de comercialização identificadas no território do Baixo Tocantins (IDESP, 2010). Esses alimentos têm ganhado proporções nos mercados agroalimentares de circuitos curtos e de proximidade (feiras de produção orgânica e da agricultura familiar; grupos de consumo agroecológicos; mercados institucionais, entre outros), conforme identificado por Ferrari (2011), Dengo (2018) e Sousa (2020), que consideram esse tipo de canais de comercialização uma estratégia para os agricultores familiares escoarem sua produção e gerar renda.

Essa diversidade de espécies cultivadas permite aos camponeses colheitas sazonais ao longo do ciclo agrícola, já que a maioria de tais espécies possuem ciclos bem menores que a mandioca, ficando esta por última a ser retirada da parcela. O principal destino desses cultivos é o consumo.

O cultivo das culturas semi-perenes e perenes, com destaque para o cultivo da pimenta-do-reino, açaí e cupuaçu (Figura 4). Estas espécies desempenham um importante papel na busca de consolidação dos estabelecimentos agrícolas. Na medida que ficou evidente, por meio das entrevistas, que estas espécies estão no centro do projeto das famílias, que pretendem no futuro obter maior renda com a produção de tais cultivos. Para tanto, em relação a essas culturas há preocupações ambientais, pois considerando as pesquisas de Canto (2020) e Santana (2018), a cadeia produtiva do açaí em Abaetetuba, demonstram que o manejo do fruto pelas famílias está ocorrendo com foco no monocultivo para obter maior produtividade. Para Canto (2020) a alteração do sistema tradicional coloca em risco o sistema de várzea com a eliminação de espécies naturais do ecossistema necessários para o equilíbrio da biodiversidade, além de afetar a soberania e segurança agroalimentar das famílias.

7. ASSISTÊNCIA TÉCNICA: UM DESAFIO?

Os fatores que foram indicados como desafios pelos agricultores para a promoção de uma agricultura sustentável nas comunidades estudadas dizem respeito, principalmente, a carência de assistência

técnica; financiamento e a crescente utilização de insumos externos. No tocante das inquietações relatadas, a falta de assistência técnica está no topo dos desafios apresentados, como podemos observar no depoimento a seguir:

Se tivesse técnico seria bom, pra explicar pra gente como se plantar, por que a gente só vai plantando pelo rumo...” (agricultora, Cabanagem, 32 anos); “Se nós tivéssemos um acompanhamento técnico, eu tenho certeza que a produção seria melhor, nós não iríamos ofender tanto o meio ambiente, não iríamos desmatar tanto a natureza e ela não nos prejudicaria depois (Agricultor, Vila do Carmo, 60 anos).

Os relatos dos entrevistados refletem preocupação com o meio ambiente, o que indica que os camponeses compreendem que as áreas cultivadas são espaços que precisam ser mais bem manejados para o futuro das próprias populações que vivem no e do campo. Desse modo há uma racionalidade ambiental na perspectiva de Leff (2009) que opera nas lógicas de produção local. Rocha e Almeida (2013) estudando a reprodução social de camponeses na região da Transamazônica observaram que as percepções dos agricultores frente as mudanças na natureza e a relação com o desmatamento não causa preocupação aos agricultores, diferente do que se observou neste estudo.

Do total dos camponeses, 83% afirmaram nunca ter recebido acompanhamento técnico em seus estabelecimentos agrícolas, ressaltando a necessidade em melhorar a produção nos estabelecimentos familiares:

Assistência técnica é uma coisa boa, só que a gente não tem condições para pagar um técnico e a secretaria de agricultura não ajuda também... (agricultor, Bacuri, 41 anos).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversificação produtiva é a principal estratégia para assegurar a reprodução social dos camponeses no município de Cametá. A diversificação tem significado maior autonomia para as famílias camponesas, garante tanto renda como produtos para o consumo. Essa estratégia também se destaca na reprodução do saber-fazer das famílias, na medida que a roça representa um espaço fundamental da formação do sujeito camponês nas comunidades estudadas.

Assim, pensar os processos desenvolvimento rural sustentável na região passa por valorizar esses modos de viver. É necessário partir das

experiências locais como os sistemas agroflorestais, visto que a combinação de espécies é uma prática comum para os camponeses. Também, faz-se necessário políticas públicas que contribua na formação dos camponeses no processo de gestão de suas unidades produtivas, pois é uma demanda deles.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C.; MURRIETA, R.; SIQUEIRA, A.; NEVES, W.; SANCHES, R. « O pão da terra: da invisibilidade da mandioca na Amazônia ». In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Eds.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006, pp. 295-321.
- ANGELO MENEZES, M. N. O sistema agrário do vale do Tocantins colonial: agricultura para consumo e para exportação. **Revista Projeto História Espaço e Cultura**, São Paulo, v.18, 1999. p.237-259.
- BERTALANFFY, L. von. **Teoria geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.
- CONCEIÇÃO, M. F. C. Reprodução social da agricultura familiar: um novo desafio para a sociedade agrária do Nordeste Paraense. In: HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, S. B.; MANESCHY, M. C. **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará**. Belém: EDUFPA, 2002. p.133-171.
- CORRÊA, Heldiane Aranha; SÁ, Tatiana Abreu de; PORRO, Noemi Sakiara Miyasaka. Entre o açá e o roçado: interpretações sobre o planejamento de atividades agrícolas e extrativas por um campesinato de várzeas amazônicas. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 24, n. 2, p. 604-630, 2016.
- DIAS, O. C.; LOPES, M. R.; AGUIAR, A.; MEDEIROS, MONIQUE; TECCHIO, A. Quintais agroflorestais amazônicos: o protagonismo das mulheres quilombolas no Baixo Tocantins, PA. **Desenvolvimento Rural Interdisciplinar**, v. 3, p. 46-73, 2021.
- DUFUMIER, M. **Projetos de desenvolvimento agrícola**. Salvador - Bahia: EDUFBA, 2a ed., 2010.
- ELLIS, F. **Rural livelihoods and diversity in developing countries**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- GARCIA JR., A.R. **Terra de trabalho: trabalho familiar de pequenos produtores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 236 p.

GAZOLLA, M.; SCHNEIDER, S. A produção da autonomia: os “papéis” do autoconsumo na reprodução social dos agricultores familiares. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.15, n.1, p. 89-122, 2007.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, v. 2, p.201-210. 2006.

HERÉDIA, B.M.A. **A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 164, 1979.

HURTIENNE, T. Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável na Amazônia. **Novos Cadernos do NAEA**. v. 8, n. 1, 2005. p. 19-71.

KATO, O. R.; VASCONCELOS, S. S.; FIGUEREIDO, R. O.; CARVALHO, C. J.R.; SÁ, T. D. A.; SHIMIZU, M. K.; AZEVEDO, C. M. C.; BORGES, A. C. M. R. Agricultura sem queima- Uma prática de recuperação de áreas de gradadas com sistemas agroflorestais sequenciais. In: LEITE, L. F. C.; MACIEL, G. A.; ARAÚJO, A. S. F. (Eds.). **Agricultura conservacionista no Brasil**. Embrapa, p. 189-216. 2014.

LEFF, H. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

MARTINS, P. F. Da S.; PEREIRA, M. J. M.; MATOS, F. F.; JUNIOR, B. R. Da S.; SCALABRIN, A. C. Limitações Ao Uso Agropecuário Das Terras Firmes Na Amazônia E Transformação Dos Sistemas De Produção Dos Agricultores Familiares No Território Do Baixo Tocantins, Pará. **Revista Agricultura Familiar**, v.10, n.1, 2014. p.67-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/raf.voi10.4431>

MATOS, Francinaldo Ferreira de; MARTINS, Paulo Fernando da Silva; SILVA, Luís Mauro Santos. Receptividade de técnicas de cultivo sem queima em sistema de produção familiar Na Amazônia Oriental. **Revista Brasileira De Agroecologia**. Vol. 14, Nº. 1, 2019. p. 33-39. DOI: <https://doi.org/10.33240/rba.v14i1.22904>

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porta Alegre: Sulina, 2005. 120p.

MOTA, Dalva. Família e grupo domésticos na Amazônia Paraense. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**. Brasília, v. 31, n. 2, p. 289-314, 2014.

OLIVEIRA, C. C. M.; ALMEIDA, J.; SILVA, L. M. S. Diversificação dos sistemas produtivos familiares: reflexões sobre as relações sociedade-natureza na Amazônia Oriental. **Novos Cadernos do NAEA**, v. 14, n. 2, p. 61-88, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v14i2.502>

PINTO, I. M.; SILVA, D. T. M. Inovações e complexidade no ensino fundamental. Universidade do Tocantins. In: **Anais da Conferência Internacional sobre Sete Saberes**. Fortaleza. 2010.

PIRAUX, M.; CIALDELLA, N.; POCCARD, R.; ASSIS, W. S. O futuro incerto da agricultura familiar na Amazônia brasileira: um desafio para territórios e políticas públicas. In: **Anais I Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e IX Fórum Internacional de Desenvolvimento Territorial - Agricultura Familiar: ruralidade, território e política pública**, Fortaleza, 2014.

RAYNAUT, C. O desenvolvimento e as lógicas da mudança: a necessidade de uma abordagem holística. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.1, 1994. p.81-104.

REIJNTJES, C.; HAVERKORT, B.; WATERS-BAYER, A. **Agricultura para o futuro: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994.

ROCHA, C. G. S. **Reprodução social e práticas socioprodutivas de agricultores familiares do Pará**. 1ª. ed. Jundiáí: Paco Editorial, 2016. v. 1. 260p.

ROCHA, C. G. S.; ALMEIDA, J. Conhecimentos locais e práticas de gestão da fertilidade do meio natural entre agricultores familiares da microrregião de Altamira, Pará, Brasil. **Amazônica Revista de Antropologia**, v.15, n.3 (especial), 2013. p.892-908

SÁ, Tatiana Deane De Abreu; KATO, Osvaldo Ryohei; CARVALHO, Claudio José Reis De; FIGUEIREDO, Ricardo De Oliveira. Queimar ou não queimar? De como produzir na Amazônia sem queimar. **REVISTA USP**, São Paulo, n.72, p. 90-97, dezembro/fevereiro 2006-2007.

SCHMITZ, H.; MOTA, D. M. Agricultura Familiar: elementos teóricos e empíricos. **Revista Agrotrópica**. Itabuna, v. 19, n. Único, p. 21-30, 2007

SEBILLOTTE, M. Approche systémique et formation des agronomes. In: Simposio Internacional “Recherchessysteme en Agriculture et Developpement Rural”, Montpellier. **Anais...** p. 39-79, 1994.

SILVA, E. M.; CORBIN, M. M. F.; SILVA, H. S. A.; CÔRTE BRILHO, S. S. Q.; POMPEU, G. S. S. O trabalho como princípio educativo em sistemas de produção familiar. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, 2018. p. 125-150

SILVA, H. A.; MURRIETA, R. S. S. Mandioca, a rainha do Brasil? Ascensão e queda da Manihot esculenta no estado de São Paulo. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.** [online]. 2014, vol.9, n.1, pp.37-60.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ, 2015.

VEIGA, I.; ALBALADEJO, C. Gestão da fertilidade dos solos de uma localidade na Amazônia Oriental: A formação dos pontos de vista dos

agricultores visando um diálogo entre agricultores e agrônomos. **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, v.1, n.3, p. 109-137, 2002.

WANDERLEY, M. N. B. **O Mundo Rural Como Espaço De Vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WOORTMANN, E. **Herdeiros, parentes e compadres: colonos do Sul e sitiantes no Nordeste**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UnB, 1995.

WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DA ETNOBOTÂNICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DA ESCOLA DO CAMPO

Edilena Maria Corrêa
Maria do Socorro Neves Maia

INTRODUÇÃO

Quando se trata da educação dos estudantes dos territórios camponeses destaca-se quão importante e necessária tem sido a valorização de seus saberes, saberes esses presentes nas comunidades tradicionais que estão envolvidos na construção de seus conhecimentos e que precisam ser vistos pela Escola, tanto no que diz respeito ao currículo como nas práticas pedagógicas.

De acordo com Diegues e Arruda (2001), entende-se o conhecimento tradicional como um conjunto de saberes e fazeres a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitidos de geração a geração e interpretados dentro do contexto cultural em que são produzidos. Quando se trata do conhecimento das populações do campo a respeito dos efeitos curativos de determinadas plantas, por exemplo, entende-se que é um modo de relação entre humanos e vegetais que se materializa por meio de práticas que envolvem plantas medicinais.

As plantas medicinais são utilizadas pelas populações do campo de várias formas: chás, infusões, banhos etc. Portanto, há uma diversidade de utilidade das plantas pelas comunidades tradicionais no que diz respeito à cura, tanto no que tange à questão medicinal como nos aspectos místico-religiosos.

Os saberes das comunidades tradicionais são construídos ao longo das gerações e transmitidos às gerações futuras pela observação e pela oralidade. Rovai (2013) destaca que a oralidade e a observação são fundamentais nas relações de aprendizado entre as gerações, constituindo-se como o mecanismo pelo qual essa gama de conhecimento é transmitida.

Pensar currículos e práticas pedagógicas que sejam dinâmicas envolvendo os saberes de educadores e educandos ampliam os horizontes do conhecimento acadêmico, atentando para outras formas

de saberes e conhecimentos, efetuando relação entre saber científico e saber popular. Para Freire (1987, p. 68): “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Por isso, este estudo teve como questão de investigação como os saberes da Etnobotânica dos sujeitos do campo podem contribuir com a formação de professores e estudantes da escola do campo? Buscando-se conhecer os saberes populares dos camponeses a partir da relação entre os conhecimentos da Botânica e da Etnobotânica com os licenciandos em educação do campo e estudantes do ensino médio de uma escola do campo.

1. PROCESSOS DA PESQUISA

A pesquisa envolveu o estudo bibliográfico e de campo, já que, segundo Fonseca, (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meio escrito e/ou eletrônico, como livros, artigos científicos, web sites.

Já a pesquisa de campo desta pesquisa foi realizada em 2021 com licenciandas e estudantes do ensino médio em uma escola do campo. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que se realiza coleta de dados em campo.

Portanto, este estudo ancorou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação. Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Esta parte da pesquisa envolveu três momentos: no primeiro foi feito o contato com a comunidade e a escola para a apresentação do projeto de pesquisa, destacando seus objetivos, importância, etapas e período de desenvolvimento. No segundo momento, houve uma roda de conversa sobre o conceito de Etnobotânica e sua importância na formação dos professores e professoras das escolas do campo, no currículo e nas práticas pedagógicas de Biologia. Por fim, houve relatos de saberes e conhecimentos sobre vegetais da comunidade e produção de exsiccatas, a partir da coleta de um exemplar de cada planta de maior representatividade na comunidade.

2. BREVES RELATOS SOBRE O SISTEMA MODULAR DE ENSINO NA COMUNIDADE DE FURTADOS

O Sistema de Organização Modular de Ensino tem o objetivo de suprir a necessidade educacional dos estudantes camponeses. Na comunidade de Furtados, atende estudantes da comunidade local e localidades vizinhas, são camponeses que não dispõem de condições financeiras para frequentar uma escola de ensino regular na cidade ou vilarejos próximos onde existe a oferta. Assim, o Sistema de Organização Modular de Ensino na localidade evitou que os alunos interrompessem seus estudos. Todavia, as dificuldades encontradas em relação à referida oferta do ensino médio, são diversas, como destaca a gestora da escola municipal onde o SOME está vinculado.

As dificuldades do Sistema de Organização Modular de Ensino na localidade é que eles não têm um prédio próprio, eles estudam em um barracão da comunidade, não recebem assistência do Estado, utilizam transporte escolar junto com os alunos da rede municipal, e quando não tem aula no município eles ficam sem transporte, tendo que vim por conta própria. Em relação à merenda escolar, antes não vinham, foi de um certo tempo para cá que eles passaram a receber, mas não tem merendeira, então os próprios alunos se reúnem fazem coleta para pagar uma pessoa para fazer a merenda para eles. Material escolar também não vem, quando eles precisam de algum material para fazer trabalho, quando tem na escola do ensino fundamental eu dou para eles como: cola, cartolina, lápis e outros matérias, eles usam junto com o fundamental e assim vai indo (BARROS, 2021).

O relato da gestora revela de maneira contundente, as péssimas condições estruturais em que funciona o Sistema de Organização Modular de Ensino em Furtados e, os desafios que os estudantes vêm enfrentado diariamente, o que demonstra certo descaso por parte dos governantes quanto a oferta do ensino médio no campo. Mesmo com tantas dificuldades os estudantes vêm resistindo, demonstrando interesse e determinação em concluir a educação básica sem sair de suas comunidades.

De um lado, essa frágil condição das estruturas de funcionamento das turmas tem implicações diretamente no trabalho docente uma vez que, sem o suporte estrutural e até mesmo pedagógico, o docente precisa se desdobrar para contribuir de forma significativa com a formação dos

estudantes camponeses, encontrar alternativas para não trabalhar apenas com o livro didático, porém, nem sempre isso acontece.

Assim, com base nas condições relatadas, é necessário que os estudantes, gestores e docentes continuem suas lutas e movimentos em favor de uma educação que corresponda aos anseios da juventude do campo, pois, sabe-se que as políticas públicas direcionadas ao campo ainda estão longe de serem, de fato, efetivadas.

Durante pesquisa de campo com os estudantes, ouvimos alguns relatos, onde os mesmos destacaram suas vivências e suas lutas para chegarem até a escola. Foi o que disse uma estudante do Sistema de Organização Modular de Ensino:

O SOME na nossa localidade apresenta muitas dificuldades. Primeiro que os professores não são todos da localidade, a maioria mora na cidade e outros até em Belém. Aí é ainda mais difícil. Alguns professores fazem pouco caso se os alunos estão aprendendo ou não. Esses que não se preocupam com a aprendizagem dos alunos, só querem saber de vim passar atividade e pronto, a gente que se vira para aprender, entender o conteúdo, que muitos são difíceis. Mas não são todos, alguns dão atenção e as vezes passam revisão. Os conteúdos não são da nossa realidade, e não têm nenhuma aproximação com o que a gente vive por aqui. Mesmo com todos esses problemas o Sistema de Organização Modular de Ensino ainda é muito importante para nós, porque sem ele muitos alunos não teriam condições de se mudar para uma cidade para estudar, e com o Sistema de Organização Modular de Ensino aqui na nossa localidade a gente tem dificuldades, mas sempre dá um jeito de estudar. Antes, quando não tínhamos acesso à internet era bem mais difícil porque a gente nunca sabia quando os professores iriam estar aqui na escola, porque é muito comum eles faltarem, devido não morarem aqui. Às vezes a gente vinha e eles não, e tínhamos que voltar, sendo que o transporte era alugado e fazíamos coleta para poder chegar até aqui. Fazíamos coleta para comprar água mineral para gente tomar, para fazer merenda quando vem, em fim, não é fácil estudar pelo SOME, só é bom porque não temos que morar longe da nossa família, mas posso dizer, que mesmo com todas essas dificuldades, vale apena, pois, sem ele seria ainda mais difícil. (COSTA, 2021)

Na fala acima podemos observar a importância do Sistema de Organização Modular de Ensino para a comunidade local. Todavia, os estudantes que moram na cidade ou no campo, têm direito a uma escola e um ensino de qualidade, e, de acordo com o que foi constatado no decorrer da pesquisa, esses direitos ainda não são garantidos aos alunos. O SOME funciona de maneira precária e com pouca assistência aos estudantes camponeses do campo.

Portanto, são inúmeras as dificuldades que os jovens do campo enfrentam para terem acesso ao ensino médio. Percebe-se não há preocupação ou vontade política para a melhoria da qualidade do ensino médio para os estudantes do campo, tanto no que diz respeito à estrutura física, pedagógica ou ainda em relação à alimentação e transporte escolar, além de outras necessidades ligadas à melhoria da qualidade da educação da juventude camponesa.

3. A ETNOBOTÂNICA E A IMPORTANTE RELAÇÃO ENTRE VIDAS E SABERES NA ESCOLA DO CAMPO

Para Caldart (2000), a escola do campo não deve ficar limitada ao mundo das primeiras letras, nem tampouco atrelada aos objetos de estudos que não contribuem para o desenvolvimento das crianças e jovens do campo. Pelo contrário, precisa estar plantada no solo do campo a produzir conhecimentos sobre a realidade que ajudem os sujeitos que nela vivem a transformar suas vidas. Assim, é importante que o território, a cultura e as lutas do campo sejam pontos de partida para compor os objetos de estudos ministrados em sala de aula. Diante deste contexto, a identidade da Escola deve estar inserida na realidade do meio que o cerca.

A necessidade de uma articulação entre a prática pedagógica realizada pela Escola e as práticas sociais do homem do campo é de vital importância, pois implica em transformá-la em um instrumento que opere a vinculação do saber universal com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas sociais. Uma educação comprometida com a sua realidade de inserção, ou seja, uma educação que eleve a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva na comunidade.

Hage e Barros (2010), sobre a educação do campo na Amazônia, defendem que os currículos das escolas do campo repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais etc.). Para os autores, isto é importante não apenas porque, pedagogicamente, o ensino contextualizado motiva e envolve mais os estudantes que habitam os territórios camponeses, mas, principalmente, por ser a Escola um dos espaços sociais onde identidades são formadas de forma individual ou coletiva.

Estudar as relações dos sujeitos do campo com as plantas no que tange às questões sociais, econômicas, culturais e ecológicas ajuda a entender a importância dessas relações para a manutenção das vidas. Segundo Guarim Neto, Guarim e Ferreira (2013), a Etnobotânica possibilita o conhecimento do saber botânico, além do uso sustentável dos recursos da flora, portanto, cabe à Escola valorizar os saberes das comunidades tradicionais.

A Etnobotânica é o campo onde os conhecimentos tradicionais sobre plantas e a ciência moderna têm espaço para dialogar e contribuir um com o outro. Várias áreas de pesquisas têm buscado, por meio da ciência, avaliar experimentalmente a veracidade das informações sobre as virtudes das plantas medicinais com base em conhecimentos adquiridos e consolidados há séculos e repassados a gerações por aqueles que são os ancestrais da ciência moderna.

Xolocotzi (1982) definiu Etnobotânica como o campo científico que estuda as inter-relações que se estabelecem entre o ser humano e as plantas através do tempo e em diferentes ambientes. Ao longo do tempo, vários autores surgiram com novos conceitos, definições e aplicações de técnicas. Com isso, a Etnobotânica incorpora novos direcionamentos no sentido de avaliar o significado das plantas para determinados grupos, bem como fornecer dados para a sustentabilidade da biodiversidade.

Portanto, a Etnobotânica estuda simultaneamente as contribuições da Botânica e da Etnologia, evidenciando as interações entre as sociedades humanas e plantas como sistemas dinâmicos, bem como os usos populares dos vegetais por homens e mulheres, permitindo uma melhor compreensão da maneira como os sujeitos manipulam, utilizam, classificam e controlam as espécies na comunidade.

Para Amorozo (1996), a Etnobotânica é a ciência que estuda as interações entre as plantas e o homem. Trata-se de uma ciência interdisciplinar, que interage com a Botânica e com outras áreas. Para Albuquerque (2005), ela estuda as inter-relações diretas entre pessoas de culturas viventes e as plantas do seu meio, aliando fatores culturais, ambientais e as concepções desenvolvidas por essas culturas sobre as plantas e suas utilidades.

As pesquisas sobre a Etnobotânica no Brasil já são bastante desenvolvidas, especificamente no ramo da Farmacologia. Todavia, no que tange à Etnobotânica e suas relações com os processos de ensinar e aprender Ciências e Biologia, ainda há muito a ser explorado,

considerando seu potencial no ensino, especialmente no que diz respeito à educação do/no campo na Amazônia tocantina paraense.

A flora amazônica e sua biodiversidade tão rica em espécies vegetais vem sendo progressivamente destruída, perdendo-se também as informações e conhecimentos sobre plantas medicinais. Tais conhecimentos precisam ser resgatados, valorizados e preservados também pelas escolas do campo por meio dos currículos e práticas pedagógicas. Segundo Guedes-Bruni et al. (2005), para proteger esses conhecimentos e sua contínua evolução, é necessário salvaguardar a relação entre o povo e seu ambiente, importante para a sobrevivência de conhecimento local e para o manejo sustentável do ecossistema.

Desse modo, vale ressaltar o papel da Etnobotânica enquanto ciência que lida diretamente com conhecimentos populares associados à flora e sua importância para o ensino da Botânica, pois os saberes que envolvem agricultura, extrativismo são importantes para a economia e para a sustentabilidade dos recursos ambientais e conservação da biodiversidade, além da importância desses conhecimentos nos processos de ensinar e aprender os conteúdos no ensino médio.

Embora a Etnobotânica seja uma ciência recente, gradualmente ela vem sendo trabalhada de forma multidisciplinar, dessa forma, tem sido capaz de proporcionar conhecimentos sobre as interações de comunidades humanas com o mundo vegetal, em suas dimensões antropológica, ecológica e botânica. Assim, a área vem ganhando espaço, principalmente em cursos que trabalham a biodiversidade, a diversidade cultural, a inclusão, o reconhecimento dos sujeitos do campo, o resgate dos saberes dos povos tradicionais, a preservação e o equilíbrio ambiental.

Assim, é importante ressaltar que os cursos de Educação do Campo e Agroecologia, por exemplo, dentre outros, são cursos que têm a Etnobotânica como campo de estudo de fundamental importância quando se trata da relação homem-natureza, dos saberes dos sujeitos que vivem no campo e que têm suas relações de trabalho e de vida fundadas em conhecimentos construídos e repassados ao longo de gerações.

Por isso, estudar as relações dos sujeitos do campo com as plantas no que diz respeito às questões sociais, econômicas, culturais e ecológicas ajuda a entender a importância dessas relações para a manutenção das vidas.

4. RODA DE CONVERSA

A roda de conversa é uma forma de proporcionar um ambiente de maior interação no espaço escolar. Paulo Freire, em suas experiências educacionais, priorizava o círculo para conversar, ouvir, falar com os educandos. Esses círculos de conversas, também chamados de círculos de cultura, tinham o diálogo, a curiosidade, a interação e a criticidade como questões fundamentais para o processo de alfabetização.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade em face de nossa própria formação contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o círculo de cultura. em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de diálogo. Em lugar de aluno com tradições passivas, o participante de grupo (FREIRE, 1974, p. 73).

As atividades com os educandos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC- PA), apresentadas neste artigo, seguiram a dinâmica da conversa, do diálogo. Na primeira etapa das atividades foi realizada uma roda de conversa no barracão comunitário da localidade, cujo objetivo foi apresentar o projeto à comunidade escolar enfatizando seus objetivos e importância para a formação dos estudantes, dos pesquisadores e para a comunidade.

A etapa seguinte seguiu com elaboração de um questionário pela equipe do projeto com o objetivo de fazer um levantamento sobre os conhecimentos dos estudantes a respeito dos vegetais da comunidade.

As questões estiveram voltadas para os conhecimentos acerca das espécies de plantas medicinais mais utilizadas na comunidade e suas formas de uso. A partir das informações, confirmou-se a presença de várias espécies, dentre as mais citadas foram as de nome popularmente conhecidos como cipó-alho e boldo.

Tais informações presentes no questionário foram socializadas durante uma roda de conversa e ilustradas com cartazes. Por meio do diálogo abordaram-se as diferentes espécies de boldo, dentre eles, o verdadeiro boldo ou boldo-do-chile (*Peumus boldus*), boldo miúdo ou boldinho (*Plectranthus neochilus*), boldo brasileiro ou tapete-de-oxalá (*Plectranthus barbatus*) e boldo-baiano ou alumã (*Vermonia*

condensata), além do cipó-alho (*Mansoa alliacea*), todos com usos na medicina popular e na religiosidade.

Destacou-se também a importância dos estudos dos vegetais no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no que diz respeito ao estudo da Botânica, explicando sobre seu conceito, assim como o da Etnobotânica, além de sua importância no currículo da escola do campo.

No decorrer dos relatos feitos pelos educandos, os conhecimentos da Etnobotânica a respeito do uso do boldo e do cipó-alho na medicina popular e na questão mística foram sendo relacionados ao ensino da Botânica, destacando questões como as suas propriedades: tônica (restaura energia), eupéptica (facilita a digestão), calmante, carminativa (elimina gases intestinais), anti-reumática e estomática (favorece a digestão). Além da anatomia, morfologia e fisiologia dos vegetais, com destaque ainda para seus processos de reprodução.

Os relatos também evidenciaram que os saberes sobre plantas medicinais ainda estão centrados em pessoas mais idosas e que esses saberes precisam ser resgatados pelos jovens para que não se percam, de modo que as próximas gerações possam ser suas multiplicadoras.

A importância dos vegetais no campo místico-religioso e que atravessa o campo medicinal também é um assunto relevante durante a atividade. Há, por exemplo, de acordo com os saberes populares da comunidade, o uso de alguns vegetais para auxiliar a cura de doenças físicas ou espirituais, ou afugentar os “maus espíritos”. Tais usos são feitos por benzedeiros, curandeiros (os) ou por rituais religiosos da Umbanda.

A roda de conversa foi muito importante, pois abriu espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tivessem um espaço de diálogo e interação no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro em um movimento de alteridade e compreensão sobre a voz do outro em seu contínuo espaço de tempo.

A conversa permitiu aos educandos terem voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e decisões, de compartilhar suas opiniões, iguais ou diferentes das ou dos demais e aprender a respeitar. Esse protagonismo, esse ser ouvido, fez toda diferença na hora da participação dos educandos, principalmente para aprender algo novo.

Para Freire (1995), a roda de conversa mostra o respeito ao saber do educando e à problematização da realidade, constituindo-se num

processo educativo que permite ao educando “participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeitos da sua própria história” (FREIRE, 1995, p. 16).

5. OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA DO CAMPO: ATRAVESSAMENTOS COM A ETNOBOTÂNICA

Embora haja uma diversidade de contribuições dos vegetais para o conhecimento científico e para as atividades humanas, como na medicina popular, na religiosidade, na alimentação dentre outros, os conteúdos de Botânica ainda são considerados por muitos educandos de difícil compreensão.

De fato, existem literaturas que apontam que não somente estudantes, mas até mesmo educadores consideram a Botânica um campo um tanto complexo da Biologia. Santos e Sodré Neto (2016) apontam os diversos desafios que precisam ser superados no ensino de Botânica nas escolas de educação básica, dentre eles as poucas atividades práticas, as poucas considerações históricas, muita memorização e estudo descontextualizado da realidade do educando.

Diante das dificuldades relatadas pelos educandos com relação ao ensino de Botânica, considera-se que, para se ter um ensino significativo, é interessante que o educador utilize práticas pedagógicas que associem o objeto de estudo com a sua realidade (LIBÂNEO, 2014).

Nesse sentido, o último encontro na escola da comunidade Furtados esteve voltado para a realização de uma atividade teórico-prática envolvendo os vegetais da comunidade. A atividade realizada pelos estudantes, sob a orientação das pesquisadoras, foi a produção de exsicatas.

Para a construção de uma exsicata é necessário seguir algumas etapas: 1) Coleta de um ramo da planta; 2) Secagem do ramo, sob pressão, entre folhas de jornal e papelão; 3) Após a secagem, o ramo é costurado em folhas de cartolina com tamanho padronizado e uma etiqueta, contendo informações sobre a espécie, é colocada no canto inferior direito indicando seu nome científico, família botânica, data da coleta, nome do coletor e informações botânicas básicas. O resultado é a chamada exsicata. Esse material pode guardar as informações do

vegetal por muitos anos, e é um excelente recurso didático nos processos de ensinar e aprender os conteúdos de Botânica.

A exsicata é um valioso recurso didático para o ensino de Botânica na escola do campo, pois contém informações específicas do vegetal local, proporcionando aos estudantes maior conhecimento sobre a sua classificação e a diversidade vegetal de seu território. Para a construção das exsicatas na escola de Furtados, foram formados duplas e trios e, com a mediação das pesquisadoras voluntárias do projeto Pibic, os educandos fizeram as montagens em papel-cartão, fixando os ramos dos vegetais com linha através de uma agulha.

Na identificação do material foi abordada a classificação taxonômica dos vegetais. Os estudantes informavam na exsicata, o conhecimento da comunidade sobre os vegetais, bem como o nome do coletor e data. As espécies coletadas foram açaí (*Euterpe oleracea*), cacau (*Theobroma cacao*), chicória (*Cichorium intybus*) e erva-cidreira (*Melissa officinalis*).

A produção das exsicatas como recurso para ensinar e aprender sobre os vegetais foi de grande importância naquele contexto, possibilitando pesquisa dos vegetais da comunidade pelos próprios educandos e partindo de seus conhecimentos prévios sobre as plantas. A exsicata, além de conter informações científicas, também trouxe informações do conhecimento popular dos vegetais, por exemplo, as diferentes formas de classificação feitas pelos moradores da comunidade a partir de seus saberes.

Poder pesquisar sobre os vegetais da sua realidade, desde a coleta até a classificação científica e sua importância ambiental, medicinal, ornamental, alimentícia e cultural, proporcionou uma aprendizagem bastante significativa para os educandos do SOME da escola da comunidade de Furtados.

Essa experiência mostrou que é possível tornar o currículo e as práticas de ensino de Biologia nas escolas do campo mais contextualizadas, dando sentido para os educandos. Desse modo, entende-se que quando se trata da escola do campo, é importante apostar nos encontros com lugares que dizem sobre os seus modos de vida como forma de potencializar um currículo de Ciências que não se resume a olhar e explicar a vida da floresta dentro do mundo, a planta dentro da vida, a espécie dentro da planta, o exemplar dentro da espécie. Há importância também nas relações, nas afetações entre esses exemplares e outras vidas/elementos (CORRÊA; BRITO, 2020, p. 267).

Dessa forma, entende-se que os educandos do campo precisam ser olhados pela Escola a partir das vivências que existem dentro e fora dela e do seu currículo. É importante olhar para as experiências e saberes que atravessam as vidas dos educandos da comunidade onde uma escola está inserida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou alcançar aspectos relevantes no que tange à valorização e compreensão de diversos conhecimentos por parte de estudantes e licenciandos, tais como: conceitos científicos, saberes populares sobre os vegetais etc.

Outra questão importante foi a oportunidade de realizar uma pesquisa na comunidade com os estudantes e possibilitar conhecimentos de forma mais aprofundada a respeito da classificação e das características de alguns vegetais presentes na comunidade Furtados e que são de uso frequente pelos camponeses que habitam aquele território.

A pesquisa sobre a Etnobotânica com os estudantes da escola da comunidade de Furtados possibilitou alcançar aspectos relevantes para a compreensão dos conteúdos relacionados à Botânica e à Etnobotânica, como conceitos científicos, classificação taxonômica e o etnoconhecimento dos estudantes sobre os vegetais de sua comunidade. Ressalta-se que o estudo foi relevante ainda por favorecer aos estudantes acesso aos conhecimentos de forma contextualizada e entrelaçada aos seus modos de vida.

Importante destacar, ainda, que no decorrer da pesquisa na comunidade, foi possível vivenciar momentos de manifestação de saberes, cultura e da dinâmica de vida e trabalho dos ribeirinhos, além de interação, diálogos e socialização de conhecimentos no decorrer dos encontros, estabelecendo relação entre o saber popular e saber científico. O desenvolvimento desse tipo de pesquisa com os estudantes do campo é potente tanto para os estudantes quanto para professores das escolas do campo no que diz respeito aos vegetais em estudo, permitindo a troca de informações e o fortalecimento dos saberes culturais locais, além de proporcionar uma prática pedagógica diferenciada, levando os estudantes a aprendizagens com mais sentido e qualidade e, por conseguinte, valorizando os saberes da sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- AMOROZO, Maria Christina de Mello. Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil. **Acta Botânica Brasílica**, v. 16, n. 2, p. 189-203, 2002.
- AMOROZO, Maria Christina de Mello. A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, Luiz Claudio. (Org.). **Plantas medicinais: arte e ciência - um guia de estudo interdisciplinar**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- CORRÊA, Edilena Maria; BRITO, Maria dos Remédios. Vida ribeirinha e currículo de Ciências: possibilidades em uma escola da Amazônia tocantina paraense. **Insignare Scientia**, v. 3, n. 4, 2020. (Dossiê Educação do Campo e suas Interfaces com o Ensino de Ciências).
- DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sérgio (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.
- EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: **DICIONÁRIO** da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GUARIM NETO, Germano; GUARIM, Vera Lúcia M. S.; FERREIRA, H. Recursos vegetais e conhecimento botânico tradicional: uma sinopse etnobotânica no cerrado de Nobres, Mato Grosso, Brasil. In: PASA, Maria Corette (Org.). **Múltiplos olhares sobre a biodiversidade II**. Jundiá: Paco, 2013. p.139-152.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação no campo na Amazônia: referência para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, mar./set. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 43-62.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Tradição oral e patrimônio imaterial: o papel da memória na luta por políticas públicas na comunidade de Canárias, Maranhão. **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 22, n. 25-26, p. 7-16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645749/13048>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTOS, Ednalva Alves Vital; SODRÉ NETO, Luís. Dificuldades no ensino-aprendizagem de botânica e possíveis alternativas pelas abordagens de educação ambiental e sustentabilidade. **Educação Ambiental em Ação**, v. 58. Disponível em: <https://www.revistaeea.org/artigo.php?lartigo=2574>. Acesso em: 18 maio 2023.

XOLOCOTZI, Efraín Hernández. El concepto de Etnobotánica. In: INIREB A. C. **Memorias del Simposio de Etnobotánica**. México: INAH, 1982. p. 12-17.

SABERES E PRÁTICAS DE MANEJOS EM AÇAIZAIS (*EUTERPE OLERACEA* MART.) DE CAMPONESES RIBEIRINHOS NA ILHA DO MARAJÓ, PARÁ

Eliza Teixeira da Fonseca
Edfranklin Moreira da Silva

INTRODUÇÃO

O açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) está presente em quase todos os municípios paraenses, apresentando diferentes quantidades da espécie e da produção do fruto de acordo com a economia de cada lugar, com o tamanho das áreas manejadas e as condições naturais disponíveis de cada município (AGUIAR, 2016, p.21) sendo predominante nas áreas de várzea faz parte da cultura alimentar e é uma das principais fonte de renda de comunidades ribeirinhas junto com a pesca artesanal e o cultivo de mandioca no Estado do Pará.

Do fruto da espécie *Euterpe oleracea* se obtém o vinho do açaí que é utilizado para o consumo alimentar (ROJAS 2017, p.21). Também é possível utilizar as partes da planta do açaí de distintas formas, extraíndo palmito dos estipes, construindo pontes, galinheiros, tendais de horta suspensa com os estipes. Utilizando as folhas e caroços para a adubação. E das raízes para uso medicinal como vermífugo (HERRAIZ; RIBEIRO, 2013, p.11).

Apesar dessa diversidade no uso das partes da espécie do açaí, seus frutos destacam-se como a parte mais importante pela contribuição na economia e na soberania alimentar das famílias ribeirinhas (ROJAS 2017, p.21). Tal importância está relacionada ao processo de despolpamento desenvolvido ao longo dos anos que permitiu um aproveitamento melhor do fruto.

O estado do Pará é o maior produtor extrativista do fruto e palmito do açaí do Brasil em razão da grande concentração de açaizeiros encontrados (AZEVEDO 2005). “Uma das razões está associada também às condições edafoclimáticas favoráveis ao desenvolvimento da palmeira nessa região e a centenária cultura do consumo do açaí” (SANTANA; PESSOA; SANTANA, 2012, p.21-22).

A crescente demanda levou aos produtores a buscarem novas formas de manejo para aumentar a produção, seja por meio das observações empíricas ou ainda com auxílio técnico. Mas, no que se refere à área de várzea determinadas técnicas de seleção de semente, formação de mudas, espaçamento adequado, adubação e fitossanitário não são padronizados e obedecidos (SANTANA; PESSOA; SANTANA, 2012) em decorrência da atuação dos animais silvestres que espalham sementes ao longo das áreas de produção das propriedades dos terrenos das famílias, da existência de espécies de açaí nativo e o fluxo das marés que atuam no processo de decomposição orgânica da matéria prima.

Para Aguiar (2016, p.31.) “qualquer tipo de manejo técnico com ou sem orientação técnica apresenta padrões de intervenção na floresta”. O fato é que cada vez mais a diversificação florística vem sendo diminuída para abrir espaço para uma nova forma de produção integrada ao manejo do açaí (SANTANA; PESSOA; SANATANA, 2012), e que o açaí nos últimos anos se tornou a principal fonte de renda das famílias ribeirinhas.

Assim, sendo o açaí a principal fonte de renda dos ribeirinhos principalmente por conta da oportunidade de mercado, como as práticas de manejos de açazais podem preservar e ao mesmo tempo aumentar a produção do açaí? Para responder esta questão o objetivo deste trabalho foi analisar as práticas de manejos do açaí e como elas podem afetar a sustentabilidade (ou sistemas de produção) das famílias.

A originalidade do presente estudo está em propor diante do contexto histórico e da atual realidade da comunidade pesquisada caminhos para a permanência da produção do açaí juntamente com outras espécies da flora e fauna, dando ênfase a importância para o artesanato local, a segurança e soberania alimentar.

1. METODOLOGIA

1.1 ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada no município de São Sebastião Da Boa Vista, localizado na Mesorregião do Marajó no Estado do Pará (“1° 43’ 03” e “49° 32’ 27”)), conhecido como a Veneza do Marajó devido a quantidades de canais e palafitas, distante 124,6 km de Belém, capital paraense. Possui um clima tropical e uma média anual de pluviosidade

de 2.486 mm e temperatura média de 27.0°C. Só existe uma curta época de seca. Ocupa uma área de aproximadamente 1.632 km² e população 26.301 habitantes (IBGE 2018).

O município é composto por conjunto de ilhas, nesta vivem centenas de famílias formando as comunidades ribeirinhas. O lócus de estudo se deu na comunidade Cristo Rei do rio Pirarara da Ilha Chave.

A área correspondente a Ilha Chaves é de propriedade do Estado, a regularização da terra foi formalizada em 2007 quando os moradores fundaram uma Associação dos Trabalhadores da Agricultura familiar e do Assentamento agroextrativista PAE da Ilha Chaves (ASTRAC) junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA para normatizar as propriedades tradicionalmente ocupadas pelas famílias da Ilha.

Foi elaborado pelos moradores da ilha Chaves, INCRA, EMBRAPA, Secretária de produção, abastecimento e Desenvolvimento Sustentável Municipal, EMATER, Sindicato de Trabalhadores Rural e Colônia de Pescadores um Plano de Uso com 53 itens que norteiam aos moradores as responsabilidades de realizar suas atividades dentro de critérios da sustentabilidade, ou seja, atividades que implemente e consolidem a produção de sua atividades permitindo também a reprodução da fauna, preservação da flora e regeneração das áreas desmatadas (PLANO DE USO, PAE ILHA CHAVES, 2007).

2. A COMUNIDADE

A comunidade Cristo Rei está situada no Rio Pirarara da Ilha Chaves do município de São Sebastião da Boa Vista-PA (Figura 1). Foi reconhecida enquanto comunidade desde o ano de 2011, visto que até os anos de 2000 as margens do Rio Pirarara eram pouco povoadas, com casas distantes uma das outras. Mas os terrenos¹ já tinham seus donos mesmo aonde não havia moradores, e eram usados por seus proprietários para a realização de suas atividades produtivas.

A comunidade é um espaço de transformação dos sujeitos que a ocupam que muda de acordo com as influências exercidas sobre ela tanto pelos fatores do meio externo quanto pelos fatores dos meios internos. Pontua-se aqui as principais influências exercidas desde o ano

¹ É um lugar de propriedade dos moradores.

de 2000 que contribuíram para as tomadas de decisões das famílias bem como o surgimento de outras famílias na comunidade.

Quadro 01 - dos períodos marcados pelas principais transformações da comunidade a partir do ano de 2000.

PERÍODOS	FATORES	
	INTERNOS	EXTERNOS
2000	Novas famílias na localidade	
2002	Manejo do açaí voltado para o aumento da produção	Surgimento de compradores de açaí (atravessadores) na comunidade
2004	Maior participação das famílias nas organizações populares	Aumento de liberação de benefícios voltados para as famílias ribeirinhas (por exemplo, seguro defeso).
2007	A Ilha a qual a comunidade pertence recebeu o título de assentamento agroextrativista	Projetos agroextrativistas (PAE) voltados para os moradores
2009	Abertura das áreas de matas para os linhões da energia elétrica	Maior presença das tecnologias na comunidade.
2011	Representação da localidade enquanto comunidade	
2019	Percebe-se um aumento significativo das áreas voltadas para a produção do açaí construída ao longo dos anos anteriores.	Crescente demanda do mercado pelo fruto do açaí

Fonte: Pesquisa, elaborado pelos autores.

Figura 1 – Mapa de localização da comunidade Cristo Rei está situada no Rio Pirarara da Ilha Chaves do município de São Sebastião da Boa Vista-PA.



Fonte: Google Maps e IBGE.

3. DADOS UTILIZADOS

Para o levantamento de dados realizou-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa através de entrevistas semiestruturadas com perguntas norteadoras sobre as atividades realizadas pelas famílias junto às práticas de manejos dos açazais (ver em apêndice). Os entrevistados autorizaram o uso dos dados coletados para a produção dessa monográfica, por meio da assinatura do protocolo de consentimento informado (ver em apêndice).

Moram as margens do Rio Pirarara 18 famílias, destas foram entrevistadas 8. As respostas foram obtidas pelos responsáveis das famílias. Usou-se o pseudônimo A, B, C, D, E, F, G e H para referir-se as famílias entrevistados. O período de pesquisa ocorreu nos dias setembro a dezembro do ano de 2019.

A análise dos conteúdos está pautada de acordo com a proposta de Câmara (2013 Apud BARDIN, 2011) para os tratamentos dos dados qualitativos. Segundo Câmara (2013), “o uso da pesquisa qualitativa permite, dentre outros fatores, estabelecer fatores de determinados fenômenos a partir da análise do real por meio da população estudada” (CÂMARA, 2013,180).

Realizou-se uma análise sistêmica das unidades produtivas familiares da comunidade de acordo com os estudos de Miguel (2014) na compreensão das estruturas e do funcionamento das Unidades Produtivas Agrícolas (UPA's) e suas particularidades ligadas diretamente aos sujeitos envolvidos. Sendo assim a UPA pode ser concebida como, “um sistema composto de um conjunto de elementos em interação (sistemas de cultivo e/ou criação e/ou transformação), influenciado pelos objetivos do agricultor/ produtor rural e de sua família (sistema social), aberto e em interação com o meio externo (econômico, físico e humano)” (MIGUEL, 2014, p4).

Entretanto essa pesquisa se difere de outras pesquisas de UPA, devido á área das atividades dos ribeirinhos da comunidade não se restringir apenas a área cultivada, pois se inclui ainda a atividades extrativistas como a captura do camarão e da pesca e a caça de animais das matas.

A pesquisa também está pautada no uso dos conhecimentos local como estratégias de permanência das famílias na comunidade diante das transformações de seus territórios. De acordo com os estudos de Santos (1999) “é preciso refletir algumas categorias de análises para uma melhor reflexão da problemática do território nesta era de globalização”. O território em si não é uma categoria de análise somente se torna uma categoria de análise quando se torna território usado no qual adequa-se a noção de território em mudança, de um território em processo (SANTOS 1999, p.19).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL E COMPOSIÇÃO DAS FAMÍLIAS

As famílias estudadas neste trabalho podem ser caracterizadas como nuclear, ou seja, composto por pais e filhos biológicos como explicam Afonso (2000). Estudiosos sobre a dinâmicas familiares e grupos domésticos na Amazônia Paraense apontam que essa característica de famílias nucleares se destaca Mota (2014) que embora tenha encontrado 07 tipos de grupo domésticos (aqui tratamos do conceito de família) em sua pesquisa, enfatiza a predominância dos grupos domésticos nucleares na Amazônia paraense.

Tal fator pode estar ocasionado pela busca de autonomia dos filhos em querer ter seu próprio lugar de moradia, na compreensão da importância do matrimônio e do processo de construção da comunidade que ainda é muito recente.

Tabelas 01- Componentes das famílias

Famílias entrevistadas	Número total dos Componentes da família	Número de Adultos	Número de filhos
A	3	2	1
B	4	2	2
C	2	2	-
D	3	2	1
E	4	4	2
F	3	2	1
G	3	3	1
H	5	2	3
Média	3,3	2,3	1,3

Fonte: Elaborada pela autora.

As famílias entrevistadas têm um número mínimo de duas pessoas e máximo de cinco pessoas. Compostas basicamente por dois adultos (pai e mãe) e o restante sendo (filhos) com exceção de duas famílias (C e E da tabela 1) que não apresentaram membros compostos por crianças. As crianças têm idades de três meses á dez anos.

Essa característica pequena da composição das famílias apresentando média de 3,3 se diferencia dos estudos de Mota (2014) que em suas pesquisas em relação à composição das famílias na Amazônia Paraense obteve média de 5 á 5,8 em cada um dos locais de quatro municípios pesquisados.

Ocorre que o acesso e a informação ao uso de anticoncepcionais e contraceptivos estão mais próximos dos ribeirinhos da comunidade pesquisada. Além do, mas, há uma reflexão das famílias em relação à limitação dos recursos naturais do local e as situações de dificuldades que passam.

As famílias são descendentes de ribeirinhos, pescadores e extrativista que trabalhavam nas atividades de pesca, extração (vegetal e animal) e agricultura. Os saberes da localidade foram sendo repassados por gerações para continuarem cuidando das atividades, aprimorando e construindo novas formas de realizar suas tarefas.

As famílias não trabalhavam com a atividade de açaí voltado para renda, mas mantinham a espécie para a alimentação diária. A observação e os experimentos realizados foram sendo fontes de um conjunto de saberes sobre como manejar a propriedade, criar seus filhos, cuidar e construir patrimônios. Em se tratar desses patrimônios, não se trata de um objeto em si. Esse patrimônio são os saberes de como manter as atividades da propriedade. De como fazer dela uma fonte de renda e reprodução social, com o interesse de transformar algo que não é apenas da atual geração, mas de toda uma geração que está por vir.

5. ORGANIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A REALIZAÇÃO DE SUAS ATIVIDADES SOCIOPRODUTIVAS

As famílias da comunidade não possuem um número grande de componentes que possam ajudar na mão de obra das atividades cotidianas (a maioria possui filhos na faixa etária infantil).

As crianças contribuem ajudando nas coletas de frutos presentes na propriedade, escolha do fruto do açaí² na hora da desbulha, além de acompanharem seus pais em outras atividades quando não estão na escola³. Essa ajuda e acompanhamento dos filhos desde a infância com os pais é muito mais que cumprimento de tarefas na propriedade.

As crianças ao participarem das atividades junto com seus pais são envolvidas por um saber de quem “sabe fazer” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p.11). O fato de estarem presentes possibilita a aprendizagem de como seus pais cuidam da propriedade e utilizam de

² Escolher açaí está associado ao processo de separação do fruto preto (maduro para ser retirada a polpa) do verde (que ainda não está pronto para ser utilizado para retirada da polpa)

³ As famílias fazem questão de ter seus filhos na escola.

conhecimentos que historicamente foi construído, mas que é realizado de modo particular por quem apreendeu.

Percebeu-se que dentro das famílias há uma hierarquia pautada sobre o respeito de quem acumulou saberes, que de acordo com Woortmann e Woortmann (1997, p.11), essa hierarquia é baseada em quem detém o saber para governar o trabalho. No caso da comunidade pesquisada na maioria das atividades são os pais que detém o saber e é responsável pelas tomadas de decisão da família para a realização das atividades produtivas.

O pai-patrão não é o equivalente de um empresário moderno, por ser o detentor do saber. Ele é o detentor de um saber que autoriza a governar o processo de trabalho, isto é, dirigir o trabalho da família. Esse saber é transmitido à “força de trabalho”, aos filhos que ao trabalhar. Estão se constituindo também em “conhecedores plenos” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p.12).

Dessa forma os filhos a partir do momento que vivenciam o trabalho de seus pais passam a apreender seus saberes que podem ser aprimorados ao longo da vida. Isso significa que o trabalho é uma prática educativa no processo de construir o ser ribeirinho.

Embora as famílias tenham poucos componentes conseguem se organizar para realizar as atividades de trabalho. Apenas duas famílias contratam pessoas de para trabalharem na atividade do manejo do açai e coleta do açai. Estes contratados para trabalhar nessas atividades são em geral familiares (primos, cunhados, genros, compadre, etc...).

Os contratados para coleta do fruto, conhecida como a atividade de “apanha do açai” são os peconheiros que ao participarem da atividade recebem metade do valor do fruto retirado, ou seja, a cada rasa vendida (as rasas tem em média 14kg) metade é do peconheiro e a outra metade é da famílias que contrata.

No caso do manejo do açai para a atividade conhecida como “limpeza e abertura do açai” é estipulado um valor diário pelo serviço prestado. Para tanto no caso da retirada do palmito é estipulado um acordo podendo chegar até R\$ 40,00 pelo centro de palmito ou um acordo de 50% do valor vendido.

O tamanho da área da propriedade das famílias é considerado pequeno por eles, tendo em média entre medidas de 2,1 ha á 5,5 ha. Assim tornasse viável segundo as famílias, cuidarem pessoalmente de sua propriedade. Tal decisão traz uma economia financeira e faz com

que seja necessário cada vez mais o uso dos saberes a utilização dos saberes.

Esse saber nesse caso refere-se ao fato que as famílias sabem selecionar em sua área de produção o que é útil de acordo com seus interesses. Tomamos por exemplo, a seleção e o desbaste do açai, o produtor em suas observações corriqueiras sabe qual touceira ou os estipes das touceiras do açai durante o ano todo apresentou pouca produção e ressecamento no momento da coleta do fruto. Tal observação poderia passar despercebida por um contratado de fora. Nesse caso, o manejo ainda que seja realizado por alguém de fora do âmbito familiar precisa da supervisão dos membros da propriedade.

6. SISTEMAS PRODUTIVOS DAS FAMÍLIAS

As famílias da comunidade tiveram que criar muitas estratégias para a permanência no local, visto que o acesso a incentivos financeiros do governo, transporte, educação, saúde, tecnologias de informação e comunicação era difícil.

O acordar cedo para molhar as plantas de hortas suspensas, o despescar matapi, dar comida para os “xerimbabos”⁴, varrer a casa para realizar as atividades artesanais, a coleta e extração dos frutos e frutas da propriedade, o saber esperar a maré certa para pescar, a noite propicia para caçar os animais de mata, o tempo certo para plantar e manejar determinadas culturas. São saberes e modos de viver que perpassam as gerações.

As famílias da comunidade não realizam apenas uma atividade, e os trabalhos de produção na área de propriedade não é seu único meio de ocupar o espaço e o lugar onde vivem. Participam de eventos religiosos comunitários e dos movimentos sociais que não estão propriamente no lugar onde habitam, mas que influenciam em suas tomadas de decisão como as colônias e associações de pescadores que são as mais atuantes.

O calendário abaixo (Quadro 01) demonstra a complexidade das atividades realizadas das famílias por meio de estratégias combinatórias que contribuem para a permanência na comunidade.

⁴ Aves domésticas como galinha e pato.

Quadro 2 – Calendário das principais atividades

ATIVIDADES		PRODUTOS	PERÍODO REALIZADO											
			JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Extração Vegetal	Açaí/ fruto													
	Palmito													
Extração Vegetal Para artesanato	Matapi													
	Cestos e cestas													
	Chapeuzinhos E outros materiais artesanais de Fibra													
Extração Animal/caça	Mucura, paca, tatu, preguiça, etc.													
Extração animal/pesca	Pescada, mapara, mandubé, etc...													
Extração animal /marisco	Camarão													
Criação	Porcos, patos e aves													
Cultivo	Hortaliças e plantas medicinais													
	Coleta de frutos e frutas diversos (limão, urucum, manga etc...)													
Legenda	Raras eventualidades das atividades.													
	Período intenso das atividades.													
	Período de menor frequência para a venda.													
	Em período de benefício													
	Não ocorre as atividades.													
	Atividades do ano todo para consumo.													

Fonte: pesquisa, elaborado pelos autores.

Enfatiza-se que o benefício do seguro defeso¹ e as atividades artesanais desenvolvidas durante o ano todo pelos ribeirinhos contribuem para diminuir a vulnerabilidade de renda das famílias principalmente nos períodos de janeiro a abril, período em que a pesca está suspensa e a coleta do fruto do açaí está na entressafra, sendo estas as principais atividades que contribuem para renda e consumo das famílias.

Ao se tratar de consumo e segurança alimentar os subsistemas de criação e cultivo e extrativismo de animais silvestre bem como a captura do camarão dão-se a contribuição durante o ano todo. A partir do mês de maio as atividades de pesca e captura do camarão passam a ser fundamentais, sendo complementada com a chegada da safra do açaí a partir do mês de agosto.

Em relação as atividades de produção do açaí, é importante ressaltar a importância do fruto para fins econômico na aquisição de bens (embarcações, eletrodomésticos, móveis e etc...), para a cultura alimentar fazendo parte de pelo menos duas refeições diárias das famílias e da produção e reprodução do saber. O açaí dessa forma é uma reserva acumulativa que visa muito mais que renda, estando relacionado à segurança alimentar e aos saberes locais que continua se renovando pelas relações entre as gerações e entre gênero (CORRÊA; SÁ; PORRO, p.621).

Toda essa complexidade das atividades produtivas gera uma soberania e segurança alimentar para as famílias. Neste caso a definição de segurança alimentar está vinculada à correspondência das necessidades nutricionais do alimento das famílias, a cultura alimentar de consumir o que se produz e a qualidade da alimentação em não utilizar produto agrotóxico na produção (GAZOLLA; SCHNEIDER, 2007, p.113-114).

A soberania alimentar seria a autonomia das famílias em decidir como conduzir as suas atividades produtivas de acordo com suas necessidades. “Deter a soberania alimentar significa chances bem maiores de garantir a segurança alimentar” (DELGADO; BERGAMASCO, 2017, p.407). Visto que a soberania é a decisão das famílias de poder escolher sobre o que se alimentar baseado na sua tradição, assim a alimentação torna-se uma decisão política de valorização do local.

¹ Período de “desova” do peixe, quando as espécies iniciam o ciclo de reprodução colocando os ovos.

Esse conjunto de atividades mostra o quanto às famílias estudadas são complexas. E o quanto essa complexidade contribui para a permanência das famílias neste contexto de campo, das águas e florestas. Para tanto, a crescente demanda do açaí nos últimos anos tem levado as famílias um foco de “subsistência da safra do açaí”. Ou seja, em querer manter-se de uma renda durante a safra do açaí somente do fruto do açaí. E para isso cada vez mais áreas da propriedade estão sendo manejadas para o açaizal.

Dessa forma, o açaí funciona açaí como uma alternativa que no momento gera uma autonomia que é relativa por conta de vários fatores (climáticos, biológicos e econômicos), mas que gera possibilidade de escolha, pois o açaí não está voltado apenas para venda, mas também para o consumo. Para tanto, o processo de açaização das propriedades podem leva a dependência a uma única atividade (com exceção da atividade de pesca que não está propriamente dentro da área de produção) o que comprometerá a autonomia das famílias representada pela diversidade produtiva.

7. AS PRÁTICAS DE MANEJOS DO AÇAÍ REALIZADO PELAS FAMÍLIAS

As atividades realizadas pelas famílias para obter uma produção do açaí é um conjunto de práticas (quadro 03) interligadas que tem a ver com o interesse econômico das famílias, com o saber que se tem com o contato com a natureza, com o patrimônio que pretendem construir para deixar para com seus filhos.

A entressafra do açaí ocorre no período de janeiro a julho como mostra o calendário das atividades realizadas pelas famílias ribeirinhas da comunidade estudada. E é nesse período que as famílias realizam o manejo dos açaizais. A maior frequência desse manejo é praticada nos quatro primeiros meses do ano quadro 03.

Quadro 3 - Das práticas de manejo do açaí

Práticas realizadas	Período	Quem faz
Desbaste das touceiras	De janeiro á abril	Família e em alguns casos contratados de parentesco
Derruba das espécies florísticas	De janeiro á abril	Família e em alguns casos contratados de parentesco

Seleção das espécies nas touceiras	O ano todo (com maior frequência de janeiro a abril)	Família e em alguns casos contratados de parentesco
Limpeza do açazal	O ano todo	Família
Introdução de mudas de açai*	De janeiro á abril	Família

Fonte: da pesquisa. Elaborado pelos autores. *com raras eventualidades.

Nesse período manejar o açazal significa preparar a área de produção para uma nova safra do açai na perspectiva de aumentar a produção e também obter um complemento na renda durante a entressafra com a extração do palmito. Ainda que essa extração não tenha uma expressão de valor econômico significativo, devido o preço de o palmito ter em média o valor de 0,20 centavos a R\$ 1,00 (varia de acordo com o tamanho da espessura do palmito retirado dos estipes, os mais grossos têm o melhor preço).

Imagem 02 - do palmito extraído dos estipes.



Imagem 03 - do palmito ainda na estipe



Essa retirada de palmito são saberes que foram sendo aprimorados e modificados de acordo com os interesses das famílias da comunidade. Quando não havia uma demanda pelo fruto do açai, como há nos dias atuais, retiravam os palmitos na própria estipe sem precisar derruba-la pois as áreas de produção tinham uma diversidade maior e era muito mais fechada de árvores e cipós a derruba dos estipes atrapalhava a

retirada do palmito. Subiam nos estipes das touceiras e retiravam-se somente o palmito que era de interesse naquele momento.

Segundo Tavares e Homma (2015) “as áreas da Amazônia sofreram uma grande destruição dos açazeiros por conta da crescente demanda do mercado pelo palmito”. Posteriormente essa atitude foi mudada com a valorização do fruto (ARANHA, SA e PORRO, p.622; TAVARES e HOMMA, 2015, p.2).

A demanda de mercado para a polpa do açaí ampliou em muito em nível nacional. O Rio de Janeiro iniciou a importação em 1992, com 5 toneladas. A partir de 1996, importa mensalmente 180 toneladas de polpa. Para outros Estados do centro-sul, como Goiás, São Paulo, Minas gerais e Rio Grande do Sul, exportam-se mais de 300 toneladas. Ressalta-se que a polpa consumida nessas regiões tem como finalidade a complementação energética alimentar. A nova demanda por açaí nos EUA e outros países industrializados e não tropicais é impulsionada por campanhas publicitárias que vendem o açaí como o novo “fruto maravilhoso da Amazônia” (VEDOVETO, 2008, P.09).

Tal fator está relacionado aos benefícios que o fruto do açaí possui por ser “altamente energético, rico em fibras, proteínas, gorduras e antocianinas, reconhecidas substâncias antioxidantes e inibidoras da formação de radicais livres” (HERRAZ; RIBEIRO, 2013). Para as famílias pesquisadas a presença do açaí junto às refeições é indispensável, sendo os restantes dos alimentos considerados insuficientes sem o acompanhamento do vinho do açaí.

7.1 DESBASTE DAS TOUCEIRAS

Na comunidade pesquisada o desbaste está associado ao desenvolvimento dos estipes das touceiras. Buscando diminuir a competição intraespecífica dos estipes de uma mesma touceira (ou seja, relacionada apenas á retirada dos estipes quando se encontra em quantidades em uma mesma touceira) e/ou a competição intraespecífica das espécies do açaí (touceira muito próximas umas das outras), assim quanto menor a competição por nutrientes da planta maiores são as possibilidades de aumentar a produção do fruto.

De acordo com os estudos de Aguiar, Martins e Simões (2017) ao analisar a intensidade do desbaste dos estipes em áreas de várzeas, embora a área produtiva apresente condições de ambiente e manejo similares, diferentes tipos de touceiras produzem de modo diferente e

estas tendem a se sobressair na quantidade de estipes e cachos produtivos.

Em média são deixados em todas as touceiras de três á sete estipes. Esses números de estipes são deixados de acordo com o critério de escolha da família. Em algumas touceiras são deixadas somente os estipes que já estão produzindo ou prontas para produzir. Em outras, além de serem deixadas as que estão produzindo e as que estão próximas de produzir, para a garantia da produção para os anos seguintes quando for necessária a retirada das estipes mais velhas e altas no processo de rebaixamento do açaizal, são deixadas estipes menores nas touceiras chamados de filhotões (como mostra as imagens 3 e 4).

Imagem 05 - de uma touceira não manejada



Imagem 06 - da touceira manejada



Outra, eficaz importância, desses saberes ao deixar os chamados filhotões é o fato de esses novos rebentos produzirem uma safra fora da época normal (HOMMA et al., 2006) que contribui especificamente para o consumo quando em pequena quantidade e até na renda quando apresentado em grande quantidade em um mesmo ano da entressafra que é o período em que o preço é mais alto.

O fato de o preço aumentar durante a entressafra está associado à escassez do fruto nesse período até mesmo para o próprio consumo das famílias. Nos estudos realizados por Eder e Pessoa (2012) sobre o preço do açai na Feira do açai em Belém apontam que a qualidade e a disponibilidade do fruto influenciam no preço do fruto do açai.

Em se tratar de qualidade a localidade de onde é produzido o açai também influencia no preço do fruto. O açai das Ilhas do Marajó, por exemplo, é considerado pelos atacadistas de açai nos entrepostos

comerciais da capital do estado do Pará como os de melhor sabor (EDER; PESSOA, 2012, p.43).

7.2 DERRUBA DAS ESPÉCIES FLORÍSTICAS

A prática de derrubar as espécies associadas aos açazeiros está relacionada com a diminuição da competição, com o sombreamento excessivo que uma determinada planta pode ocasionar alelopatia entre outros, conforme se pode observar na Quadro 4.

Quadro 4 – Espécies que são retiradas das áreas do açazal.

NOME CIENTÍFICO	NOME POPULAR	UTILIDADES	DESCRIÇÃO
<i>Mauritia flexuosa</i>	Buritizeiro	Alimentação e artesanato	Palmeira que atinge até 35 metros de altura. São retiradas na localidade às espécies que não dão fruto e assombream o açazal.
<i>Mora parensis (Ducke)</i>	Pracuubeira	Construções de pontes e casas	É uma árvore de potencial madeireiro que pode atingir até 40m de altura. Na localidade estudada raramente são encontradas espécies de grande porte. Até por volta da década de 90 já houve uma grande demanda pela espécie para a venda do dormente dessa madeira.
<i>Hevea brasiliensis L.</i>	Seringueira	O fruto alimentação para os porcos	Árvore de hábito ereto, que pode atingir até 30m de altura. Até meados da década de 80 foi importante fonte de renda das famílias com a retirada e venda do lacre.
<i>Viola surinamensis (rol) warb</i>	Viola	Artesanato	Árvore de grande porte, sua retirada não está totalmente ligada ao açazal e sim pela procura devido a sua utilidade no artesanato e marcenaria e etc.
<i>Manicaria saccifera</i>	Palheira/Buçu	Cobertas de casas e os frutos servem de alimento para os porcos.	É uma palmeira seu tronco alcança entre 3 a 5 metros de altura. São retiradas para limpar e diminuir a competição intraespecífica com o açazal. Evitando também o sombreamento dos filhotões do açazal.
<i>Raphia taedigera</i>	Jupati	Artesanato	É uma palmeira de porte médio. Seu tronco pode atingir até 8m de

Mart.			altura. Por ser uma palmeira espaçosa e propícia para animais peçonhentos são retirada, para não prejudicar o desenvolvimento e coleta do açazal.
Não identificado	Pranari	Construção de trapiches	Árvore de Porte alto causa o sombreamento do açazal. São retidos para venda.
<i>Pterocarpus rohrii</i>	Mututi	Artesanato	Arvore que pode atingir até 35m de altura e 100 cm de diâmetro na altura do peito. Pouco visado pelas famílias da localidade.
<i>Ceiba pentandra</i>	Samaumeira	Construção de lajes	Árvore de ate 50m de altura
<i>Allantoma lineata</i>	Seruzeiro	Construção de materiais	O fruto serve para alimentação dos animais
<i>Cedrela fissilis</i>	Cedro	Construção de moveis	Hoje está extinto na localidade
Não identificado	Marmuçalo	Construção	encontra-se espécies pequenas. Foi muito explorado para venda.

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pelos autores

Enfatiza-se que o território da comunidade estudada já vem sofrendo modificações e impactos antes mesmo desse processo que se inicia de acaização, a diferença é que não havia uma pretensão apenas por uma cultura e sim por uma diversidade de cultura de plantio que eram retirados de acordo com as necessidades das famílias.

O que mostrou que o contexto histórico local trás suas particularidades que contribuiu e contribui para as transformações das atividades realizadas pelas famílias ao longo dos anos, ou seja, as estratégias associadas ao um modo de vida que garantam não somente renda, mas a permanência das famílias na localidade.

A produção do açai a venda do fruto é a principal atividade do momento para as famílias ribeirinhas da comunidade capaz tanto de contribuir para o consumo diário da alimentação quanto gerar renda em um curto período de tempo da safra (em torno de quatro meses) o que garante também, a aquisição de bens de consumo.

Para tanto, tal prática leva a perda da diversidade vegetal, não sendo mais visível, por conta que para o desenvolvimento do açazal e a proteção do fruto (evitar o ressecamento) é necessário á existência de

espécies vegetais florísticas de grande porte para não expor o açazal à alta luminosidade.

Além do, mas, muitas dessas espécies vegetais florísticas citadas são utilizadas para complementar a renda das famílias principalmente as utilizadas para artesanato como o buritizeiro e o Jupatizeiro.

Em se tratar do buritizeiro este, exerce uma importante função na dieta alimentar dos animais por meio do fruto e durante a entressafra do açai para as famílias que retiram a polpa de seu fruto e fazem um suco chamado popularmente de vinho de buriti que é complementado com a farinha de mandioca substituindo o fruto do açai. Ainda assim, mesmo diante desse papel o buriti vem sendo desprezado pelo manejo intensivo do açai reduzindo a diversidade natural para usufruir às oportunidades do mercado (SANTANA; PESSOA; SANTANA, 2012, p.24).

É importante levar em consideração a observação empírica das famílias ribeirinhas que revelam que até o ano 2005 a área destinada ao açazal era no centro dos terrenos, sendo deixada a parte do quintal para plantas frutíferas, medicinais e ornamentais que supriam as necessidades das famílias juntamente com algumas espécies de açai. Na parte final dos terrenos era reservado como área de mata no qual se retirava os recursos naturais especialmente para o artesanato, e a caça de animais silvestres.

Com o aumento do número da população na localidade as áreas da propriedade das famílias foram ficando cada vez menor devido à aquisição de heranças deixadas de pais para filhos. Assim, com uma área menor as famílias começam a usufruir mais de toda área de sua propriedade para a produção de açai partindo para áreas de matas que antes não era manejada, e até mesmos para os quintais.

Atualmente encontra-se a predominância do açazal. Ainda, que seja possível perceber uma área de mata, esta já vem sendo modificada, o que vem levando a diminuição populacional de algumas espécies nativas de árvores e arbustos como, por exemplo, o cedro uma madeira de lei de muita utilidade para construções de casas.

Isso significa que cada vez mais novas áreas estão sendo utilizadas para a produção do açai com a finalidade de atender a crescente demanda da compra do fruto.

Segundo Eder e Pessoa (2012) a exploração do fruto não mais se limita ao sustento das populações ribeirinhas e do estado do Pará, pois sua expansão se ampliou por todo o país do Brasil se estendendo para

outros países estimulando o aumento do extrativismo, o aumento da área plantada e, conseqüentemente, inflacionou o preço dos frutos.

7.3 SELEÇÃO DOS ESTIPES NAS TOUCEIRAS E REBAIXAMENTO DOS AÇAIZAIS

Ao rebaixar o açazal diminui os riscos durante a colheita dos frutos visto que estipes altos dificultam a colheita do fruto e colocam a vida do peconheiro (também conhecido como apanhador de açai que sobe nos estipes) em risco.

São chamados de peconheiro por conta da utilização de uma peçonha definida por Santana, Pessoa e Santana (2012, p.29) “como um acessório leve que não ocupa espaço utilizado nos pés como uma espécie de cinto para possibilitar a subida nos estipes das touceiras”.

Entretanto o principal objetivo do manejo está vinculado ao aumento da produção do fruto e se dá pela eliminação dos estipes pouco produtivos ou excedentes e de outras espécies do seu entorno (AGUIAR, 2016, p.16). Essas técnicas consistem em selecionar as espécies de açai que são produtivas e que não apresentam ressecamento do fruto² no período de safra, retirada dos estipes mais altos e priorização dos filhotões.

Para coletar o fruto durante a safra as famílias mantem as touceiras livres de ervas daninhas e cipós que prejudicam o peconheiro em sua subida e retirada dos cachos com os frutos.

Os estipes das touceiras também são limpados. Nos estipes são retiradas as folhas que se encontram secas. Nesse momento de limpeza em alguns casos (de acordo com os critérios da família) são retirados os primeiros facões dos estipes com o objetivo dessa não mais dar em período da safra e sim no período da entressafra, mas é uma escolha pouco usada pois compromete a produção.

7.4 INTRODUÇÃO DE MUDAS

Nas várzeas as espécies de açai em sua maioria são nativas. “A dispersão dos frutos é zoocórica feita por pássaros e macacos, barocórica

² O ressecamento dos frutos ocorre na comunidade principalmente no mês de novembro, que segundo as famílias é um período muito quente.

por gravidade e hidrocórica dispersos pela água” (MINISTÉRIO DE AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO, 2012, p.7).

Entretanto essa dispersão natural sem a intervenção humana muitas vezes não atendem as intenções das famílias de expandir a produção do açaí para as áreas que ainda não são ocupadas pelas espécies do açaí.

O sistema de manejo que incorpora tecnologia busca aumentar a população de açaizeiros nos espaços adequados e reduzir o excesso de plantas, onde isso ocorrer, e consiste, basicamente, na eliminação das plantas de outras espécies consideradas de baixo valor comercial (EMBRAPA, 2013, p.3).

Assim, as famílias que estão iniciando a limpeza dos terrenos em áreas de mata “virgem” (é como é chamado por eles às áreas da propriedade que não foi transformada para os açaizais) as sementes são plantadas em sacolas recicladas (sacolas de supermercado compradas com milho, feijão. Arroz) com apenas uma unidade por sacola e quando já atingem por volta dos 40 cm (não há uma medida real realizada pelas famílias) são plantadas pelo terreno. Ou semeadas de forma aleatória como enfatiza o entrevistado D “agente semeia assim, enche a mão e vai jogando o caroço” (D, 2019).

Para tanto, essa questão de mudas ocorre com raras exceções, pois naturalmente a espécie é semeada. “Olha quando têm o açaizeiro da terra, basta derrubar as árvores altas que vai vingar aquela que tá lá e aí vai aparecendo os filhotões por perto e aí é só limpar que vai” (D, 2019).

8. AS PRÁTICAS DE MANEJOS DO AÇAÍ NA SUSTENTABILIDADE DO SISTEMA DE PRODUÇÃO DAS FAMÍLIAS

As estratégias de combinações das atividades realizadas pelas famílias como forma de diminuir a vulnerabilidade alimentar das famílias em período de sazonalidade das culturas de cultivo e de extração (especialmente da safra do fruto do açaí) juntamente com as atividades pesqueira que também tem um período de reprodução que deve ser respeitada e as atividades de caça contribui para o consumo familiar. Isso também proporciona as famílias fazer parte da territorialidade do local. Para Reis (2015),

“Territorializar significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço estabelecendo as condições de continuidade da reprodução material e simbólica desse modo de

vida, na medida em que o território como espaço construído é lugar de manifestação de diversidades culturais, sociais, econômicas e ambientais, expressando limites e potenciais para a promoção do desenvolvimento sustentável” (REIS, 2015, p. 93).

Nesse sentido levando à discussão da produção do fruto do açaí as famílias conseguem ter uma autonomia de direcionar e produzir porque detém todo um saber sobre como manejar os açaizais e coletar os frutos o que possibilita criar estratégias para manter e aumentar a produção. Assim as estratégias estão relacionadas nos critérios de escolha dos estipes produtivas, na priorização dos filhotões, na diminuição de competição dos nutrientes da espécie do açaí e de como coletar o fruto no tempo certo.

Assim o manejo dos açaizais pode ser entendido como um conjunto de construídos em uma relação que é sócio produtiva que se estabelece entre vizinhos, com o lugar e o mercado do local e também produtivo a fim de buscar aprimoramentos dos conhecimentos já adquiridos.

Dentro dessa atividade ocorre também a reprodução social entendido não com o sentido apenas de se reproduzir ao longo dos tempos, mas com a capacidade de construir e se transformar de acordo com os saberes que vão sendo adquiridos. Essa reprodução social ligada aos saberes são estratégias que garantem tanto autonomia, quanto a permanência na comunidade.

O açaí durante o período de safra é sustentável para as famílias da comunidade, pois faz parte da tradição alimentar local, é rentável e ainda é ambientalmente ecológico. Mas essa sustentabilidade só se torna mais ampla, ou seja, durante o ano todo, quando está sendo complementado com uma dinâmica de atividade.

Pois em seu período de entressafra são essas atividades que garantem o sustento vinculado especialmente na produção do artesanato local, confecção de cestinha e chapéu de fibra do Jupatí trabalhado principalmente por mulheres enquanto os homens ficam trabalhando com o manejo do açaí e confecção do matapi.

A crescente demanda pelo fruto do açaí pode vir a comprometer essa autonomia das famílias sobre a produção. Primeiro porque a oferta do fruto gera queda do preço. Segundo porque para o aumento da produção estão sendo comprometidas espécies vegetais que tanto servem para o autoconsumo quanto para a realização de outras atividades como o artesanato local. Terceiro que a diminuição da

diversidade vegetal trás impactos também para a fauna, pois sofrem uma modificação de seu habita e nicho ecológico.

E, por último, a perda de diversidade vegetal causa desequilíbrio tanto na fauna quanto na flora. Sem diversidade vegetal as espécies ficam mais vulneráveis a sucessivas pragas. Além do mas, a diversidade de vegetais também atrai para a propriedades animais responsáveis pela polinização dos frutos. As pertinências desses desequilíbrios também possam vir afetar a própria produção dos açaiuais.

O fato de a colheita do fruto do açai no período de safra requerer um tempo mínimo para a obtenção de uma renda diária que as outras atividades desenvolvidas pelas famílias não conseguem atingir em muitas vezes em semanas de trabalho e seu escoamento ser acessível pelo fato do atravessador (comprador de açai) realizar a compra do açai nas casas das famílias ribeirinhas da comunidade está levando ao processo de açaiização das áreas de produção.

Manter a área de mata significa manter recursos da natureza para a confecção de artesanato que na comunidade pesquisada tem fortes proporções para a venda com a confecção de materiais de fibra realizada pelas mulheres, matapi e cestinhas.

Além, de diminuir o fluxo de valor econômico voltado para fora da comunidade, pois muitas famílias buscam nas feiras do município frutos e frutas que poderiam ser produzidos na própria localidade. A diversidade florística também ajuda a diminuir os custos com a alimentação dos animais.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas pelas famílias ribeirinhas são resultadas de um conjunto de saberes historicamente construído na relação desses sujeitos com a natureza. Esses saberes são importantes para a reprodução social das famílias, para criar estratégias sobre como produzir e o que produzir durante o ano todo de modo que contribua com o consumo e renda dos mesmos.

O açai é a principal fonte de renda das famílias por conta da oportunidade de mercado. A atividade do trabalho ribeirinho sobre o manejo do açai gera impactos na perda das diversidades das espécies vegetais.

O açai não garante soberania alimentar durante o ano todo por conta de sua sazonalidade. Assim a monocultura dessa cultura poderá

causar vulnerabilidade das famílias durante o período de entressafra do açaí.

É preciso que as famílias ribeirinhas se atentem a não ficarem presos a uma dependência de uma monocultura que tanto pode comprometer a reprodução da família quanto a autonomia, além dos impactos negativos que isso ocasiona no meio ambiente.

O trabalho proposto deixa uma reflexão sobre a complexidade das atividades das famílias ribeirinhas, realizados a partir dos saberes, deixando em aberto para novas contribuições para a pesquisa, pois estudar sobre os saberes dos povos ribeirinhos, especialmente na Educação do Campo é importante para que se compreenda que o trabalho é socioeducativo na forma como os sujeitos vêm construindo seus saberes por meio do seu modo de vida. É um ato de resistência das famílias para manter-se no seu lugar de pertencimento.

Assim, para se poder construir uma educação no campo com os princípios da Educação do Campo que leve em consideração as especificidades dos sujeitos do campo dentro de um contexto histórico, é preciso que se compreenda a importância das suas relações com o trabalho, com a natureza e com as influências do meio social, cultural e político que transformam esse território de pertencimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. G. R. **Manejo de população de açaizeiro (*Euterpe oleracea* Mart.) em parcelas de produção de frutos em área de várzea.** Belém 2016.

AGUIAR, A.G.R; MARTINS, P.F DA S; SIMÕES, A.V. **Efeitos da intensidade do desbaste de estipes de açaizeiros (*Euterpe oleracea* Mart.) nativos na composição de parcelas de produção em várzea do estuário amazônico.** Rev. Cienc. Agrar., v. 60, n. 4, p. 358-365, out./dez. BELEM-PÁ, 2017.

AZEVEDO, J. R. De. **Tipologia do sistema de manejo de açazais nativos praticado pelos ribeirinhos em Belém, estado do Pará.** Belém- PÁ, 2005.

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações.** Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasília, Brasil. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.

CORRÊA, H. A; SA, T. A DE; PORRO, N. S. M. **Entre o açaí e o roçado: interpretações sobre o planejamento de atividades agrícolas e extrativas por um campesinato de várzeas amazônicas.**

DELGADO, G. C; BERGAMASCO, S. M. P.P. **Agricultura Familiar Brasileira: Desafios e Perspectivas de Futuro.** Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário Brasília, 2017.

EDER, K; PESSOA, J. D. C. **Análise de preço do fruto.** Embrapa Brasília-DF, 2012.

GAZOLLA, M; SCHNEIDER, S. **A produção da autonomia: os “papéis” do autoconsumo na reprodução social dos agricultores familiares.** Estudos sociais agrícolas, Rio de Janeiro, vol. 15, no. 1, 2007: 89-122.

HERRAIZ, A. D; RIBEIRO, P. N. T. **Manejo e cultivo de açaí na calha do Rio Madeira, Sul do Amazônia.** Opções sustentáveis. Humaitá- AM, 2013.

HOMMA, A.K.O. et al. **Açaí: novos desafios e tendências.** Amazônia: Ci. & Desenvolvimento., Belém, v. 1, n. 2, jan./jun. 2006.

MIGUEL, L. DE A. **Considerações teórico-metodológicas acerca da abordagem sistêmica da Unidade de Produção Agrícola.** X Congresso da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção. Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção (SBSP), Foz do Iguaçu, 2014.

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **açaí-de-touceira: Euterpe oleracea MART.** / Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo. – Brasília: MAPA/ACS, 2012. 25p. (Série: Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável orgânico).

MOTA, D.M. **Família e grupos domésticos na Amazônia paraense.** Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v. 31, n. 2, p. 289-314, maio/ago. 2014.

REIS, A. A DOS. **Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em áreas de várzea do território do Baixo Tocantins da Amazônia Paraense: limites, desafios e possibilidades.** Belém- PA, 2015.

ROJAS, C.P. **Relações do manejo do açaizeiro com as mudanças da vegetação e com a economia do estabelecimento familiar ribeirinho em várzeas na comunidade de Manoel Raimundo, Cametá- PA.** Belém-PA, 2017

SANTANA, A. C. De; PESSOA, J. D. C; SANTANA, A.L. De. **O mercado de açaí e os desafios tecnológicos da Amazônia.** Embrapa Brasília- DF, 2012.

SANTOS, M . **O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise.** Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. – ano 1, n.1 (jan./abr. 1986) –Rio de Janeiro : UFRJ/IPPUR, 1986.

TAVARES, G. DOS S; HOMMA, A. K. O. **Comercialização do açaí no estado do Pará: alguns comentários.** Observatório de economia latino Americana. Brasil, setembro, 2015.

VEDOVETO, M. **Caracterização do mercado de açaí (Euterpe oleracea Mart.) em Belém entre 2006 e 2008.** Belém-PÁ, 2008.

WOORTMANN, E. F; WOORTMANN, K. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** ed. Universidade de Brasília, 1997.

SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO DO AÇAÍ NA AMAZÔNIA TOCANTINA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Maria Adaires de Oliveira Pantoja
Gisele do Socorro dos Santos Pompeu

INTRODUÇÃO

A destruição da natureza, em sua maioria causada por ação humana, seja de forma direta ou indireta, compromete a saúde do planeta e a existência da vida. Portanto, se faz necessário a preocupação com a causa ambiental, assim como com as desigualdades sociais, como fatores importantes para o futuro, cuja sustentabilidade desponta como elemento central na mitigação dos problemas.

A sustentabilidade pode ser compreendida como uma perspectiva que busca instigar ou provocar reflexões humanizadoras acerca de fatores que agredem e desrespeitam a vida. Para isso, se vale de estudos, projetos e ações, como iniciativas que visam alcançar um coletivo engajado na busca de um meio ambiente rico e diverso, limpo de poluição, e próspero de vida. Aquino et al. (2015) afirmam que a sustentabilidade promove o repensar sobre o planeta em que vivemos. De modo a considerar a escassez de recursos, as desigualdades sociais e a poluição, como reflexos de atitudes errôneas que inferem negativamente na vida presente e futura.

Para Oliveira e Ártico (2019) sustentabilidade é muito mais do que conciliar o desenvolvimento econômico de uma atividade com a preservação do meio ambiente, se relaciona com o bem viver das pessoas em um ambiente equilibrado. Logo, a ótica da sustentabilidade precisa ser abrangente para dar conta de um conjunto de fatores que a permeiam. Para tanto, os referidos autores sugerem três principais dimensões para compreendê-la: a dimensão social, econômica e a dimensão ambiental, além de outras igualmente importantes, como a dimensão ética e empresarial. Todavia, a julgar pela importância dos saberes locais na promoção da sustentabilidade das comunidades camponesas, faz-se necessário inserir neste bojo a dimensão cultural.

Estas dimensões contemplam o que se busca compreender sobre a sustentabilidade na produção do açaí no estado do Pará, em especial

o município de Oeiras do Pará, na comunidade Santo Antônio Açaizal, que tem o açaí como fonte de alimento, trabalho, renda e tradição local. O estudo se faz necessário para reflexão do desenvolvimento sustentável associado a esta produção, que nas palavras de Oliveira e Ártico (2019, p. 159) está ligada “a proteção do meio ambiente com a finalidade de preservar o planeta para a presente e a futura geração”, enquanto que a sustentabilidade social deve “garantir os direitos individuais e sociais, erradicação da concentração de renda, em consequência a qualidade de vida”; e a sustentabilidade econômica deve garantir “[...] o desenvolvimento econômico com consciência ambiental” (IBIDEM, 2019, p. 164).

Baseando-se neste pensamento o estudo se justifica devido ao aumento na demanda do fruto do açaí no mercado nacional e internacional, que promoveu expansão dos cultivos tendenciando à açaização. Portanto, objetivo desse artigo foi realizar uma revisão na literatura sobre a sustentabilidade na produção do açaí no estado do Pará, problematizando o município de Oeiras do Pará.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura do tipo narrativa, em que não se utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, assim como a busca pelos estudos não esgota as fontes de informações. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. Desse modo, as buscas foram realizadas na plataforma Scielo e plataforma scupira, com consultas a artigos científicos, dissertações e teses.

De acordo com Bento (2012) a revisão de literatura, “ela” consiste em localizar e identificar estudos já publicados referentes ao tema da investigação, assim como em rever fontes secundárias, fontes primárias, ler criticamente, e resumir a literatura, de modo que no final a junção de todas as fontes estudadas possa estar contida apenas em um trabalho, que se materializa como um estudo de revisão de literatura.

A pesquisa de revisão de literatura está atrelada a pesquisa participante que tem o intuito de mostrar os valores e significados do açaí para a comunidade ribeirinha Santo Antônio Açaizal, assim como as necessidades de melhorias na produção e comercialização do produto. Foram contextualizadas as observações na referida comunidade, oriundas de anos de vivência e experiências acumuladas pela autora,

que é moradora local, as quais serão discutidas à luz dos estudos desenvolvidos pelos autores citados nesta revisão.

A pesquisa proporcionou identificar diversos estudos que envolvem a dinâmica do açaí, no entanto, selecionou-se apenas àqueles que têm relação com a temática da pesquisa. Deu-se preferência a literaturas que versam sobre o assunto no Estado do Pará, especificamente no Território do Baixo Tocantins, no município de Oeiras do Pará. Os estudos selecionados para a revisão compreendem distintas abordagens:

1. Comercialização do açaí no Estado do Pará;
2. Benefícios socioeconômicos da adoção de novas tecnologias de açaí no Pará;
3. Colheita do açaí e o consumo em estabelecimentos agrícolas familiares.
4. Diálogo de saberes na construção de sistema sustentável.
5. Produção do açaí no Território do Baixo Tocantins, e em Oeiras do Pará.

Outro critério de seleção dos artigos está relacionado às datas das publicações, que seguiu o recorte temporal entre os anos de 2015 à 2019, entretanto, foram citados alguns estudos anteriores, cuja relevância, se faz necessária para o tema abordado. Ainda se adiciona ao recorte, o fato de a temática ambiental estar mais evidente nessa última década, em que a sociedade humana se encontra crescentemente imersa em contextos que geram incerteza diante de problemas no campo ambiental (GIDDENS, 1996). De acordo com Souza et al. (2015) esse contexto conduz a sociedade ao desenvolvimento da consciência ética para atingir um ambiente ecologicamente sustentável, a partir da visão das comunidades locais.

Seguindo critérios de Moreira (2004), primeiramente fez-se leitura dinâmica nos estudos a fim de identificar se atendiam ao objetivo da pesquisa. Uma vez selecionados deu-se início a leitura interpretativa, mediante fichamentos e resumos. Assim, foram selecionados na pesquisa estudos dos seguintes autores: Giddens (1996); Moreira (2004); Pompeu et al. (2011); Bento (2012); Aquino et al. (2015); Tavares e Homma (2015); Souza et al. (2015); Nogueira e Santana (2016); Andrade et al. (2017); Corrêa (2017); Amaro et al. (2017); Souza (2018); Aguiar-rocha, Martins e Simões (2018); Oliveira e Artico (2019).

A revisão de literatura analisa o açaí como meio de trabalho e renda (sustentabilidade econômica e social), o açaí como aspecto ambiental

(sustentabilidade ambiental), e o açai como tradição (sustentabilidade cultural). Os autores que versam sobre a temática proposta e suas respectivas abordagens encontram-se resumidamente a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Aspectos da sustentabilidade da produção do açai na Amazônia Tocantina.

AUTORES	SUSTENTABILIDADE DA PRODUÇÃO DO AÇAÍ		
	Tradição: sustentabilidade cultural	Trabalho e renda: sustentabilidade socioeconômica	Ambiente: sustentabilidade ambiental
Tavares e Homma (2015): Estudo da produção e comercialização do açai no estado do Pará.	A expansão do açai trouxe a mecanização na manipulação do fruto, antes feito pelas “amassadeiras”, e a mecanização na coletado fruto, antes feito com a “peconha”. ¹	A cadeia do açai envolve extrativistas, atravessadores, indústria e batedores.	O crescimento do mercado do açai esconde riscos ambientais tanto para áreas de várzeas como para áreas de terra firme.
Nogueira e Santana (2016): Estudo sobre os retornos socioeconômicos do açai no Estado do Pará.	-	O açai contribui na melhoria do bem-estar de consumidores e produtores paraenses, mas os benefícios sócio-econômicos dos produtores são inferiores aos dos consumidores.	O aumento do consumo do fruto do açazeiro contribui para mitigar impactos ambientais da extração predatória do palmito.
Andrade et al. (2017): Adoção dos SAF's no manejo de açazais.	Os conhecimentos sobre SAF's foram aprendidos com os antepassados, disseminados entre gerações e aperfeiçoados de acordo com as demandas das famílias.	O manejo do açai em meio a outras culturas comerciais e de autoconsumo obedecem às necessidades de reprodução da família.	Os açazais manejados no nordeste paraense têm características de SAF's.
Agua-Rocha, Martins e Simões (2018): Estudo do	Nos estabelecimentos familiares o consumo do açai e seus derivados	A coleta do açai é essencial na reprodução	O manejo dos açazais promove

¹Peconha: utensílio que serve de apoio ao pé do extrativista na escalação do açazeiro, é uma espécie de laço feito artesanalmente pelos próprios extrativistas, pode ser feita da folha do açai, mas também de sacolas de fibra.

açai na região Tocantina/PA (locus Cametá).	constituem reflexo de manifestação sociocultural, com valores e significados.	social das famílias, sendo por vezes a principal renda.	continuidade na produção.
Corrêa (2017): Estudo do açai na região tocantina/PA (lôcus Oeiras/PA, Igarapé-Miri e Cametá).	Forte caráter identitário dessa produção (açai), pois o produtor ribeirinho também é consumidor do produto.	Existem poucas mudanças em termos de infraestrutura gerada pelo e para o açai nos municípios.	A metamorfose mais expressiva é na maneira como é realizado o manejo, geralmente intenso, tornando os açazeiros mais evidentes do que outras espécies vegetais.
Amaro et al. (2017): Estudo da dinâmica da exportação do açai no município de Oeiras do Pará.	O açai promove na população ribeirinha manutenção da sua identidade e especificidades paraense.	O açai não constitui uma das principais rendas do município de Oeiras, mas coopera indiretamente gerando emprego para produtores, atravessadores, e carregadores.	-

Fonte: elaborado pela autora.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sustentabilidade cultural, socioeconômica e ambiental acima resumidas serão discutidas nos itens contidos no resultado e discussão deste estudo, os quais darão prosseguimento da análise sobre a sustentabilidade da produção do açai.

2.1 UM BREVE RELATO SOBRE A PRODUÇÃO DO AÇAI

Em se tratando de sustentabilidade na produção do açai é importante destacar os diversos fatores que interferem neste processo, tais como os métodos de produção, a relação com o meio ambiente, que destacam importantes estudos desenvolvidos por autores das mais variadas áreas do conhecimento: agronomia, engenharia florestal,

biologia, economia, ciências sociais etc. que contribuem para a o fortalecimento da produção sustentável.

Os resultados a partir das literaturas pesquisadas apontam que o contexto do açaí é dinâmico no Estado do Pará. Tavares e Homma (2015) revelam nos estudos sobre a produção e os mercados, que é possível superar desafios para a consolidação da produção. Sendo assim, com a finalidade de constatar os retornos econômicos e sociais gerados pela adoção de novas tecnologias no manejo, Nogueira e Santana (2016) utilizaram como método o excedente econômico e observaram que as tecnologia novas trouxeram benefícios socioeconômicos para a população paraense, entretanto, dificilmente consideram os conhecimentos das populações locais. A esse despeito, Andrade et al. (2017) ao analisar as práticas de manejo de açazeais adotadas por uma comunidade no Nordeste Paraense, concluíram que o diálogo entre saber local e saber científico contribuem na adoção de sistema de produção sustentável, tais como os sistemas agroflorestais (SAF's).

Em se tratando do Território do Baixo Tocantins, Aguiar-Rocha; Martins e Simões (2018) centraram em estudar a prática da coleta do fruto e o hábito alimentar das comunidades, e constataram que o açaí constitui uma manifestação sócio cultural advinda das inter-relações familiares, e que isso precisa ser levado em consideração na produção do fruto. Numa perspectiva parecida, Corrêa (2017) analisou a produção do açaí como alicerce nos município de Cameté, Igarapé-Miri e Oeiras do Pará problematizando questões sobre as vantagens advindas para as famílias ribeirinhas e as transformações que expressam mudanças no Território e expectativa de desenvolvimento do produto na região.

Com foco na dinâmica da exportação do açaí no município de Oeiras do Pará, Amaro et al. (2017) discutem a comercialização do fruto, o papel dos atravessadores, e os benefícios socioeconômicos para o município de Oeiras do Pará. Portanto, observam-se nos estudos, diversos fatores envolvendo o contexto do açaí, como a produção, a comercialização, as práticas de cultivo e em especial o autoconsumo, que mesmo com a valorização do fruto no mercado, configura prioridade em termos de segurança alimentar, fato característico da agricultura familiar camponesa.

No sentido de prosseguir com a revisão de literatura e enfatizar a sustentabilidade da produção do açaí, nos itens a seguir serão discutidos a sustentabilidade cultural, socioeconômica e ambiental ora resumidas no quadro 1. Assim, a análise será realizada em três contextos: no estado do

Pará, em uma visão geral, no Território do Baixo Tocantins-PA, e em uma visão mais restrita ao município de Oeiras do Pará.

2.2 O AÇAÍ COMO TRADIÇÃO: EM QUE SE PESE A SUSTENTABILIDADE CULTURAL

A relação cultural do açaí no cenário paraense, na percepção de Tavares e Homma (2015); Andrade et al. (2017), dão conta que à expansão do fruto trouxe mudanças na forma de extração, antes realizada apenas com a escalação e auxílio de “peconha”, e na produção do vinho de açaí, realizado pelas “amassadeiras” do fruto. Compreende-se deste tópico, que por conta do aumento na produção foram necessárias adaptações e/ou mudanças com o intuito de agilizar o processo, tanto na forma de coletar, quanto na manipulação, que permitiu produzir outros derivados além do vinho, contudo, essas mudanças não foram capazes de extinguir totalmente as práticas tradicionais.

Na Comunidade Santo Antônio Açaizal, por exemplo, embora se tenha uma elevada produção de açaí, os moradores ainda não aderem à dita “modernização” sobre o método de coleta do fruto, que se mantém por meio da “apanhação” com “peconha”. Por outro lado, a prática tradicional de obter o vinho do açaí, “amassado a mão”, já sofre algumas modificações. Utensílios como o alguidar² de barro e a peneira artesanal de tala para coar, apesar de existirem na Comunidade, estão sendo substituídos por máquinas manuais, ou mesmo por máquinas a energia elétrica. Observa-se que mesmo com a adesão a algumas inovações sobre as práticas tradicionais, não se perde a essência do que foi herdado ao longo de gerações, fato que demonstra a valorização dos saberes tradicionais na comunidade Santo Antônio Açaizal e que fortalece a cultura local.

Em se tratando de hábito alimentar, Aguiar-Rocha; Martins e Simões (2018) apontam que no Território do Baixo Tocantins a ingestão do açaí e seus derivados caracteriza uma forte manifestação cultural, com uma diversidade de valores e significados. Na comunidade Santo Antônio açaizal, por exemplo, há o costume de roer o fruto e consumir com a farinha de mandioca, além disso, tomar o vinho de açaí no almoço e

²Alguidar de barro: recipiente confeccionado em barro, utilizado para amassar as sementes do açaizeiro com água, até retirar toda amassa do caroço para depois coar a mistura, utilizando peneiras grossa e fina, para obtenção do vinho do açaí. O tamanho do alguidar varia em uma capacidade que comporte até uma rasa de açaí.

jantar é culturalmente arraigado entre as pessoas, além do consumo do mingau de açaí (com arroz, farinha d' água ou crueira da mandioca) no lanche da manhã e tarde. Ademais, em caso da ausência do almoço ou jantar, o mingau também substitui essas refeições.

Além dos aspectos relacionados à alimentação, os subprodutos do açazeiro (folhas, estipe, caroço etc.) conferem características culturais e econômicas associadas a esta espécie, tais como: construção de pontes, currais para os animais, enfeites artesanais, produção de adubo orgânico com as sementes, confecção de vassouras, espeto confeccionado com os galhos (que auxiliam no assado do peixe e camarão), confecção de prendedores de roupas no varal, entre outros. Os valores designados pela comunidade Santo Antônio Açaizal aos subprodutos do açazeiro demonstram o potencial da espécie, assim como a preservação dos saberes da comunidade.

A relação do açaí com a medicina tradicional na comunidade Santo Antônio Açaizal, se traduz na utilização com os remédios caseiros. Costuma-se ferver e consumir o chá da raiz do vegetal, para “estancar” ou curar disenteria, ou ainda extrair o suco do palmito do açazeiro jovem, cujo sabor é travoso, para os casos de acidentes, como cortes em geral, costuma-se colocar o suco sobre o ferimento com o intuito de estancar o sangramento até a chegada ao hospital.

A relação do açaí com a medicina tradicional local como um aprendizado espontâneo surgiu da necessidade dos antepassados buscarem no vegetal a cura ou amenização para diversas doenças, e assim perpetua-se até os dias de hoje. Observa-se a importância da cultura associada à medicina tradicional, em que mesmo existindo medicamentos farmacêuticos na cura de diversas doenças, ainda assim, o tradicional se mostra útil e significativo.

O aspecto cultural do açaí ribeirinho é mencionado na pesquisa realizada por Corrêa (2017) sob a ótica regional Tocantina no município de Oeiras do Pará. O autor menciona que a produção do açaí tem forte caráter identitário, porque o produtor ribeirinho também é um grande consumidor do produto. Do mesmo modo é visto na abordagem de Amaro et al. (2017) como especificidade e identidade ribeirinha do paraense, conferindo vestígios do aparato cultural do açaí nas comunidades ribeirinhas e população paraense.

Nas abordagens dos autores, assim como as observações na comunidade Santo Antônio Açaizal, enfatiza-se quão forte é o açaí no aspecto cultural paraense, especialmente no contexto ribeirinho, que

são espaços estabelecidos no contato direto com o produto. Nesses espaços, as relações culturais e humanas são mais intensas do que em outros espaços da sociedade paraense, como o urbano, por exemplo, que têm pouca ou nenhuma relação direta com a produção o açaí, tornando as relações mais restritas ao aspecto alimentar.

3. O AÇAÍ COMO MEIO DE TRABALHO E RENDA: A IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

Sobre o aspecto da relação do trabalho e renda do açaí no estado do Pará, Tavares e Homma (2015) abordam a relação, como uma cadeia que envolve extrativistas, produtores, intermediários, indústrias e batedores. É possível perceber nas abordagens dos autores quão dinâmico é o açaí quanto ao trabalho, visto que oportuniza envolver diversos trabalhadores com diferentes habilidades, abarcando desde o saber local ao conhecimento técnico, que se reproduz em renda.

O envolver de trabalhadores nessa cadeia produtiva na comunidade Santo Antônio Açaizal, reflete algumas relações importantes: o trabalho da família que participa de todo o processo produtivo, se expandindo até a comercialização; o trabalho do “apanhador de açaí” que coleta o fruto dividindo a metade com o produtor. Algumas famílias que produzem mais açaí conseguem oferecer oportunidade de trabalho para os vizinhos, para pessoas de outras comunidades ou até mesmo da sede do Município na época de safra.

Alguns moradores que possuem embarcação maior se tornam também produtores e atravessadores, assim, conseguem comercializar a produção em um valor maior do que receberiam se o açaí fosse comercializado em sua residência, além de conseguir também comprar parte da produção dos vizinhos. A percepção que os produtores têm sobre a prática dos atravessadores, é a de que eles promovem que a economia do produto circule entre a comunidade e o município Oeiras.

De acordo com Nogueira e Santana (2016), o trabalho e a renda aparecem na compra e venda do açaí. Os autores enfatizam o fator melhoria do bem-estar de compradores e produtores paraenses, e também o fato de os benefícios socioeconômicos dos produtores serem menores que dos compradores. Chama atenção o aspecto venda do açaí, que embora contribua com a melhoria de vida dos produtores não se expressa de forma justa para esses trabalhadores.

Sobre o bem-estar proporcionado pela renda advinda da produção do fruto na Comunidade, os moradores denotam maior facilidade em adquirir alimentos produzidos fora da comunidade, assim como objetos e material para a reforma de suas casas, entretanto, refletem que essa “tranquilidade” não se deve somente a produção do açaí, mas aos programas governamentais como aposentadoria e bolsa família, que somados proporcionam um pouco mais de conforto para as famílias. Por isso, embora importante na renda das comunidades, o valor pago pelo açaí aos produtores, ainda é insuficiente para a real sustentabilidade das famílias, visto que, por não haver produção o ano todo, a renda não permite suprir todas as necessidades.

Vê-se então, que os benefícios socioeconômicos da produção do açaí ainda não permitem aos produtores usufruir de condições mais justas de vivência no campo, ainda assim, o açaí é um produto importante para as famílias ribeirinhas. Essa importância é destacada nos estudos de Andrade et al. (2017) e Aguiar-Rocha, Martins e Simões (2018) ao enfatizar a importância do açaí como produto-atividade na reprodução das famílias. Tal importância não significa dizer que o aspecto socioeconômico não necessite de melhorias significativas para as comunidades, uma vez que o mercado do açaí consegue alcançar as comunidades ribeirinhas mesmo que por meio dos atravessadores.

Os moradores têm noção que sua produção permite gerar trabalho, no entanto, quando alguns se tornam atravessadores é porque sentem necessidade de valorização no seu produto, uma vez que são autores de todo processo de produção do açaí. Corrêa (2017) ao estudar a produção do açaí nos municípios de Oeiras do Pará, Cametá e Igarapé-Miri aborda que existem poucas mudanças em termos de infraestrutura gerada pelo e para o açaí. Compreende-se neste sentido, que há baixo retorno social da produção nestes municípios. Em se tratando de infraestrutura, por exemplo, destaca-se retorno social ainda deficitário em Oeiras do Pará, o que se constata é uma fábrica de açaí que passou a funcionar no segundo semestre de 2020.

De acordo com Amaro et al. (2017) o açaí não se constitui como uma das principais rendas no município de Oeiras do Pará, mas coopera indiretamente gerando emprego, para produtores, atravessadores,

marreteiros, carregadores, artesãos de paneiros³ entre outros. Chama atenção a fragilidade econômica enfrentada pelas famílias no período da entressafra do açaí (dezembro a junho), devido à ausência de comercialização de outros produtos, sendo mais impactante entre as famílias dos produtores ribeirinhos.

Na comunidade Santo Antônio Açaizal observa-se dependência socioeconômica dos moradores pelo açaí, pelo fato de que outros produtos cultivados em áreas de várzea não são comercializados, tais como o cupuaçu e o cacau, destinados somente para o consumo. Neste sentido, ressalta-se a importância dos SAF's como fornecedor de diversidade para o autoconsumo e a socioeconomia. Sobre a perspectiva socioeconômica, observa-se na comunidade Santo Antônio Açaizal a necessidade de apoio sobre a comercialização de outros produtos para além do açaí.

Vê-se que mesmo o açaí não atendendo as expectativas esperadas no quesito socioeconômico, coopera proporcionando trabalho e renda, daí a necessidade de maior valorização sobre a produção, com incentivo e apoio para uma contribuição mais efetiva às famílias produtoras.

4. O AMBIENTE DOS AÇAIZAIS: PARA ONDE CAMINHA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL?

A relação da produção do açaí como questão ambiental no Estado do Pará é expressa por Tavares e Homma (2015) como inespecífica, visto que o crescimento do mercado do fruto pode esconder riscos ambientais tanto nas áreas de várzea como para as áreas de terra firme. Nogueira e Santana (2016) destacam o aumento do consumo do açaí como fator que contribui para mitigar impactos ambientais da extração predatória do palmito, entretanto, os autores apontam os riscos ambientais relacionados ao manejo inadequado dos açaizeiros, especialmente nas várzeas.

Essa modalidade de manejo intensivo prioriza o plantio dos açaizeiros em detrimento as outras espécies, cujo objetivo é a maior produção do fruto. Os riscos ambientais estão configurados ao desconsiderar a diversidade de espécies, que coloca em risco o

³ Paneiro: recipiente tecido artesanalmente com talas do vegetal arumã que serve para armazenar o açaí em fruto, normalmente seu tamanho é estipulado para comportar uma rasa de açaí (14kg).

equilíbrio do ambiente, ocasionando insustentabilidade na produção. Em se tratando dos riscos para as áreas de terra firme, além da eliminação das outras espécies, o fato de o solo de terra firme ser mais seco, comparado aos solos de várzea, tem sido prática a retirada de água de rios próximos às plantações, ocasionando diminuição no volume dos cursos d'água, em virtude do elevado consumo direcionado às plantações.

Neste sentido, os cuidados quanto aos riscos ambientais precisam ser considerados na produção do açaí como um fator importante, de modo a evitar o monocultivo, especialmente nas comunidades ribeirinhas, cuja manutenção da diversidade de espécies é fundamental para a segurança alimentar. Ademais, a diversidade é importante para outras demandas das famílias, como a construção de casas, utilização de remédios, além de contribuir para a conservação da diversidade animal, importante na dieta das famílias e para o equilíbrio ecológico.

Tal realidade eleva o olhar para dois vieses sobre o aumento da produção do açaí, onde ao mesmo tempo pode ser viável, por diminuir a extração predatória do palmito, e, por outro lado, sensível, devido estimular o monocultivo e colocar em risco a diversidade de espécies vegetais e animais, por conseguinte a sustentabilidade das famílias no Campo. Na comunidade Santo Antônio Açaizal, observa-se que as experiências dos ribeirinhos com o meio ambiente permitiram expandir seus açais e fazerem manejo sem auxílio técnico, entretanto, percebe-se que embora suas experiências valiosas ajudem bastante, sentem necessidade de apoio e incentivo para melhorias na produtividade, assim como para a melhor relação com meio ambiente.

A percepção que se tem sobre essa dinâmica é que, de fato as famílias ribeirinhas necessitam de alternativas que os levem a uma boa produtividade do fruto, mantendo práticas tradicionais associadas ao apoio técnico científico. A este despeito, Andrade et al. (2017) ao estudar os açais do nordeste paraense relatam a prática de sistemas agroflorestais, e assim como Pompeu et al. (2011), descrevem que por meio destes sistemas o açaí é produzido de forma mais sustentável, uma vez que é permitido associar em um mesmo espaço várias espécies para obtenção de multiprodutos, para além do açaí. Além disso, os SAF's fornecem função protetora ao ambiente a partir do aumento da fertilidade do solo, proteção de nascentes, qualidade do ar, microclima, entre outros, demonstrando a efetividade desses sistemas na

conservação da natureza, portanto, os SAF's são uma opção mais sustentável na agricultura camponesa.

Estreitando os olhares e comparando as abordagens acima com a realidade no município de Oeiras do Pará, se tem a noção do modelo de produção praticado, e mais especificamente no Rio Oeiras que dá acesso a Comunidade Santo Antônio Açaizal se observam modificações na paisagem. Próximo às casas dos moradores os açazeiros se destacam em relação às espécies como o taperebá, andiroba, burutizeiro e outras. Conforme mata adentro nota-se maior diversidade na composição das espécies (Figuras 1 e 2).

Figura 1. Aspecto do Açaizal no Sítio Mocambo, à margem esquerda do Rio Oeiras, município de Oeiras do Pará (A,B).



Fonte: Acervo da autora.

Supõe-se que esse contraste se deva ao fato de que próximo as casas exista maior facilidade de manejo dos açazeiros, e também devido aos moradores optarem pelas palmeiras do açáí e outras espécies menores, e

as espécies de maior porte no ambiente de mata. O valor comercial do açaí também é um fator que influencia a preferência pela palmeira.

Vale destacar que tal observação permite apenas autoquestionamento sobre o modo de produção no município de Oeiras do Pará, não permite avaliar as práticas efetuadas nos açazais como sustentáveis ou não. Ainda assim nota-se na comunidade Santo Antônio Açaizal, alguns impactos negativos que podem estar relacionados às técnicas de manejo empregadas.

Os moradores relatam que a produção do açaí não é satisfatória, além do que, existem muitos pássaros como periquito, papagaio e outros, que consomem os frutos. É importante frisar que os moradores não recebem assistência técnica, o manejo é realizado com os conhecimentos tradicionais, além de não receberem nenhum tipo de incentivo para o cultivo de outras culturas comerciais, de modo a estimular a diversidade.

Sobre o manejo nos açazais, na percepção de Aguiar-Rocha, Martins e Simões (2018) a relação do manejo como prática sustentável proporciona continuidade na produção. Nota-se na percepção dos autores a importância do manejo para a produtividade do fruto, entretanto, é necessário atentar para a sustentabilidade ambiental. Para além da observação, pode ser notada a expansão do açaí nos estudos conduzidos por Tavares e Homma (2015), que avaliam o município de Oeiras/PA como o quinto maior produtor de açaí no Estado do Pará, assim como no estudo de Corrêa (2017) e Amaro et al. (2017), em que Oeiras do Pará, juntamente com Cametá e Igarapé-miri aparecem como maiores produtores no Território do Baixo Tocantins.

As informações levantadas nesta revisão indicam que a relação do açaí com o meio ambiente pode estar relacionada com o tipo de manejo empregado, apontando para a efetividade da produção a partir dos SAF's como opção mais sustentável. Em se tratando do município de Oeiras do Pará pode-se avaliar pela abordagem de Corrêa (2018) que há açazais manejados de forma intensa, que instiga, questionamentos sobre a sustentabilidade da produção. Nas comunidades ribeirinhas que produzem maior parte do açaí no município de Oeiras do Pará, pode-se afirmar que por mais que alguns açazais sejam cultivados de forma intensiva, prevalece a diversidade de espécies, com perspectiva voltadas principalmente ao autoconsumo, o que denota o fato de o município não ter adotado fortemente o modelo de monocultivo, porém é necessário a

busca contínua pelo equilíbrio ambiental, principalmente pelo fato de que o mercado influencia muito sobre a produção.

Neste esforço é impossível desconsiderar a importância da educação do campo e das escolas do campo como espaços de socialização de conhecimentos, visto que os camponeses ocupam estes espaços, e compartilham experiências, embora, conforme Sousa (2018) nem sempre reconhecidos pela escola, e quando são quase nunca valorizados diante do poder uniformizador da cultura letrada privilegiada pela escola, que tende a considerá-lo um não-saber. No entanto, a educação do campo ao considerar a escola um espaço por meio dos qual o educador, com base no diálogo e na vivência dos sujeitos, faz a interlocução entre os saberes tradicionais e o saber científico, busca adequar os conhecimentos aos anseios da comunidade possibilitando extrapolar a formação para além da sala de aula.

A educação do campo, como parte de uma política pública, contribui por meio do debate de como associar a realidade dos camponeses aos conteúdos escolares, possibilitando relacionar o conhecimento acadêmico à vivência dos sujeitos. Este processo educativo instiga as famílias camponesas a refletir sobre suas experimentações e práticas cotidianas e os reflexos sobre agroflorestas. Para tanto é necessário mexer com a sua autoestima para elas se reconhecerem detentoras de conhecimentos e experiências valiosas, que somados ao saber acadêmico gerem solução para os problemas que estão postos. Sousa (2018) pressupõe ações baseadas na educação agroflorestal alicerçada nos processos de teoria/ação/reflexão, para o exercício de teorizar sobre a prática, com reflexão do que foi exposto e executado.

Na busca da conscientização sobre a sustentabilidade da produção do açaí, que é dinâmico, por abarcar valores sociocultural, econômico e ambiental, é importante destacar a atuação conjunta entre o conhecimento científico e saberes locais, no sentido de dialogar, envolver e problematizar questões que provoquem questionamentos e reflexões aos educandos, pois estará fomentando o seu papel social na comunidade, contribuindo no seu desenvolvimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo de revisão de literatura propiciou destacar a sustentabilidade da produção do açaí sobre diversos aspectos. Em

relação ao aspecto cultural destacam-se os valores e significados do açaí na formação da identidade na Amazônia tocantina, principalmente nas comunidades ribeirinhas, que mesmo sofrendo modificações na forma de produção, ainda valorizam os saberes tradicionais.

Em relação ao aspecto socioeconômico destaca-se o contexto dinâmico do açaí envolvendo diversos trabalhadores com diferentes habilidades. Aponta-se também a importância do produto-atividade nas comunidades ribeirinhas, que muitas vezes têm no fruto açaí a principal atividade, que lhes proporciona autonomia econômica. No município Oeiras do Pará em específico, destaca-se a contribuição do açaí como oportunidade de trabalho e renda, entretanto, ainda se considera a produção ineficiente sob o ponto de vista socioeconômico, especialmente no que tange as famílias ribeirinhas.

Em relação à sustentabilidade ambiental, os cultivos, em sua maioria, são baseados na diversificação de espécies, tanto nas áreas de várzea quanto em áreas de terra firme, entretanto, se observa intensificação do manejo em algumas áreas tendendo à açaiização.

Desse modo, este estudo de revisão de literatura leva a refletir acerca da necessidade de priorizar sistemas diversificados de produção camponesa, que se configuram como mais sustentáveis sob os aspectos da socioeconomia, cultura e meio ambiente, considerando que a sustentabilidade objetiva a atuação integrada entre as questões que impactam a atividade/produto, e a importância para se (re) pensar o desenvolvimento que seja de fato sustentável para o campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P. de. et. al. Quando o Açaizal se transforma em Sistema Agroflorestal: diálogo de saberes na construção de sistema de produção sustentáveis em comunidade do Nordeste Paraense. In: VI CONGRESSO LATINO AMERICANO DE AGROECOLOGIA. Brasília-DF, Brasil. Setembro de 2017.

AGUIAR-ROCHA, A.; MARTINS, P.; SIMÕES, A. Colheita do fruto do açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) e consumo em estabelecimentos agrícolas familiares. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA – Brasília/BR – 15 a 17 /10/2017.

AMARO, N. C. S. et. al. A dinâmica da exportação do açaí em Oeiras do Pará-PA. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL REGIONAL DE GEÓGRAFOS - São Luiz/MA –24 á 30/06/ 2016.

AQUINO, A. R; PALHETA, R. C.; SILVA, A. C. M; GALVÃO, A. S; BORDON, C. A; RIBEIRO, L. S. S; STCHER, L; OLIVEIRA, M. J. A; SILVA, M. V; SANTOS, R. M; MATTIOLO, S. R; SCAGLIUSI, S. R; GARCIA, V. S. G; ALMEIDA, J; R. **Sustentabilidade ambiental**.1ed – Rio de Janeiro: Rede Sirius; OUERJ, 2015.

BENTO, A. 2012. Como fazer uma revisão de literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA**, n.65, p. 42-44.

CORRÊA, R. B. **Território e desenvolvimento: análise da produção de açaí na região Tocantina (PA)**. (Doutorado em geografia). Universidade Presidente Prudente, 2017.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical**. São Paulo: UEPA, 1996.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, lorena, ano 1, n. 1. 2004.

NOGUEIRA, A. K. M; SANTANA, A. C de. Benefícios socioeconômicos da adoção de novas tecnologias de açaí no Pará. **rev. ceres**, v.63, n.1, p.001-007, jan-fev, 2016.

OLIVEIRA, D. S.; ÁRTICO M. G. Sustentabilidade social: perspectiva doutrinária e jurisprudencial. **RevistaSaberes da Amazônia**. v.4, n.9, jul-dez 2019.

POMPEU, G. S. et. al. Influência das características sócio-econômicas de agricultores familiares na adoção de sistema agroflorestais. **rev.ci.agra.**, v.54, n.1, p.33-41, 2011.

SOUZA, A. H. C. de.; LIMA, A. M. de A.; MELLO, M. A. A.; OLIVEIRA, E. R. de. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista destaques acadêmicos**, v.7, n.2, 2015.

SOUSA, R.; COSTA, R.; CHAGAS H.; CRUZ R. F. O trabalho como princípio educativo: um estudo de caso nos agroecossistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Castanhal). **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 189-206, 2018.

TAVARES, G. S & HOMMA, A. K. O. Comercialização do açaí no Estado do Pará: alguns comentários. **Revista eumednet**. Setembro, 2015.

ESTRATÉGIAS SOCIOPRODUTIVAS E REPRODUÇÃO SOCIAL CAMPONESA EM OEIRAS DO PARÁ, PA

Rosenilson Vieira Gomes
Edfranklin Moreira da Silva

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos as estratégias socioprodutivas adotadas pelos camponeses para assegurar sua reprodução social na comunidade Nova América, município de Oeiras do Pará, PA. Entendemos por estratégia socioprodutiva, as escolhas e ações das famílias camponesas no interior e/ou fora de suas unidades de produção para garantir a reprodução material, sociocultural e geracional de seus estabelecimentos agrícolas. Wanderley (2009) argumenta que as estratégias, geralmente, baseiam-se na valorização dos recursos disponíveis na unidade de produção familiar e se destinam a sustentar a existência da família no presente e no futuro.

As práticas socioprodutivas podem evidenciar as trajetórias dos sistemas produtivos e contribuir na compreensão dos projetos familiares e assim servir como ferramenta para a tomada de decisão das famílias camponesas (BOURGEOIS, 1983; DUFUMIER, 2010; NAVEGANTES-ALVES et al., 2012; ROCHA, 2016). Também, a análise das práticas pode servir como instrumento para entender as lógicas de reprodução social camponesa e auxiliar na construção de projetos de desenvolvimento rural (SILVA, 2011; FELIZARDO; ROCHA, 2020).

Entendemos as práticas como as maneiras concretas de agir do agricultor e estão ligadas as condições das quais se exerce as atividades produtivas (MILLEVILLE, 1987). Elas revelam o saber-fazer dos camponeses construído na relação com a natureza e entre a comunidade. Assim, a prática é um elemento de análise essencial da atividade agrícola para compreender os projetos familiares e o funcionamento dos sistemas produtivos.

A produção agrícola é central para a reprodução social camponesa, pois é pelo trabalho que se constrói a família e a organização dos sistemas de produção, que obedece a lógica do “saber-fazer” como explicam Woortmann e Woortmann (1997). Ainda esses autores

argumentam que para os camponeses o trabalho, a terra e a família são indissociáveis na lógica familiar de produção.

O campesinato na Amazônia brasileira tem sido amplamente estudado e várias são as análises que explicam as lógicas familiares de reprodução social (CONCEIÇÃO, 2002; HÉBETTE, 2004; HURTIENNE, 2005; ROCHA, 2016). A importância desses estudos se amplia à medida que a Amazônia tem sido o cenário do debate sobre conflitos socioambiental, se destacando cada vez mais pelo desmatamento que tem se intensificado e sua relação com as mudanças climáticas. Assim, é urgente pensar junto as comunidades camponesas a manutenção de suas estratégias socioprodutivas na perspectiva de disputar políticas públicas que fortaleça as formas locais de produção e de reprodução social camponesa.

Nas unidades de produção familiares na Amazônia brasileira, ainda, predomina práticas agrícolas tradicionais com uso do corte e queima para a realização de cultivos, em especial, os cultivos de cultura temporárias (mandioca, feijão, arroz, entre outros). A persistência dos sistemas de corte e queima tem sido amplamente debatida e algumas alternativas têm sido apresentadas como a roça sem queima e os sistemas agroflorestais. No entanto, as experiências com tais alternativas, ainda não são amplamente difundidas e há um forte debate sobre a viabilidade delas, em especial, a roça sem queima entre agricultores e movimentos sociais.

Assim, os desafios colocados para os sistemas de produção familiares são o de desenvolver agriculturas sustentáveis, ou seja, práticas produtivas com menor impacto à natureza, valorizar o saber-fazer dos agricultores e garantir os modos de vida tradicionais. Dessa forma, o estudo das práticas socioprodutivas realizadas nos sistemas produtivos é fundamental para a construção de referenciais técnicos que permita a reflexão dos agricultores sobre suas ações, bem como apontar caminhos para a construção de projetos de desenvolvimento rural e auxiliar na elaboração de políticas públicas.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os sistemas de produção familiares, por meio das estratégias socioprodutivas, a fim de identificar as lógicas de reprodução social dos camponeses na Comunidade Nova América, no Município de Oeiras do Pará, PA.

1. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado na Comunidade de Nova América localizada as margens da BR 422, entre os Km 54 e Km 65, no município de Oeiras do Pará, no Estado do Pará. A comunidade ocupa uma extensão territorial de aproximadamente 11 Km, dividida em três setores: setor de baixo, setor do meio e setor de cima (divisão feita pela Igreja Católica na localidade); onde estão distribuídas em torno de 200 famílias.

A pesquisa combinou ferramentas de caráter qualitativo e quantitativo para o processamento de dados, pois como explica Gunther (2006) estas duas formas de pesquisa são complementares e permitem compreender de forma mais completa uma determinada realidade. O estudo também se apoiou no enfoque sistêmico aplicado ao estudo dos sistemas de produção familiares, de modo que a principal ferramenta metodológica que orientou a coleta de dados foi a Análise-Diagnóstico de Sistemas de Produção proposto por Dufumier (2010). Essa ferramenta permitiu realizar a análise da dinâmica dos sistemas de produção, bem como identificar e refletir sobre uso da terra, mão de obra, renda e práticas agrícolas.

As atividades de coleta de dados aconteceram nos anos de 2018 e 2019. Foram realizadas observações e entrevistas com aplicação de questionário com os responsáveis pela família e o estabelecimento agrícola. As entrevistas e questionários abordavam elementos da estrutura e organização do sistema produtivo, bem como da tomada de decisão das famílias.

Foram tomados como amostra um total de 20 unidades produtivas. As famílias foram selecionadas dos três setores diferentes da comunidade, sendo 5 do setor de cima, 6 do setor do meio e 9 do setor de baixo. Utilizou-se estatística descritiva para definir o tamanho médio das famílias, quantidade de membros e percentual de contribuição na atividade produtiva. Analisou-se com maior ênfase a aplicação da força de trabalho no estabelecimento agrícola. Levou-se em consideração para objeto de análise, as famílias que dependem predominantemente da agricultura para manutenção de sua existência e reprodução social.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NOS SISTEMAS PRODUTIVOS

Ao analisar os sistemas produtivos na comunidade, os dados apontam sistemas de cultivos com diferentes objetivos de acordo com a organização do sistema social e a interação como o meio externo através

do fluxo de capital. Há famílias que membros são assalariadas, possuem benefícios sociais (bolsa família), aposentadorias e, também, existem aquelas que vivem exclusivamente dos rendimentos da agricultura. Para efeito deste estudo considerou-se os camponeses que dependiam predominantemente do seu sistema produtivo para existência e reprodução social. Dessa forma enfatizou-se a contribuição dos membros familiares na atividade produtiva, como observa-se no Quadro

Quadro 1 - porcentagem de ocupação dos membros familiares.

Parentesco	Faixa etária média	Ocupação principal	Contribuição	Morando na propriedade	Morando fora	Tamanho médio/famílias
Pai e mãe	25-35 anos	Agricultura	100%	Todos	0%	4 membros
	36-46 anos	Agricultura	100%	Todos	0%	6 membros
	47-60 anos	Agricultura	100%	Todos	0%	8 a 10 membros
Filhos	3-12 anos	Estudante Agricultura	10 a 20%	Todos	0%	-
	10-18 anos	Estudante Agricultura	20 a 50%	70%	30%	-
	19- 39 anos	Estudante Agricultura	50 a 100%	50%	50%	-

Fonte: Dados da pesquisa (2018/2019) elaborados pelos autores.

Os dados apontam três categorias diferentes de chefes de família (25-35 anos, 36-46 anos e 47-60 anos) sobre a contribuição nas atividades produtivas do estabelecimento. Verifica-se que a primeira e a segunda categoria compostas por membros mais jovens detém maior volume de força de trabalho e apresentam contribuição integral no desenvolvimento das atividades produtivas. No entanto, para o cultivo da mandioca essa força de trabalho não é suficiente, pois a atividade demanda um grande volume de mão de obra – que será discutida na próxima seção.

Na primeira e na segunda categoria a quantidade de membros familiares variam entre 4 e 6 em média. Todavia somente os pais apresentam uma contribuição de 100% na atividade, enquanto os filhos apresentam contribuição de 10 a 50%, o que demonstra que a força de trabalho é insuficiente para uma atividade que exige muito esforço físico. Nesse sentido, faz-se necessário o trabalho coletivo com ajuda mútua para realização dessas atividades chamado localmente de “convidados” – sobre isso, se discutirá em mais detalhes a frente.

Na terceira categoria, a faixa etária mais elevada o tamanho médio das famílias é de 8 a 10 membros, em comparação com a menor categoria (25-35 anos) estas famílias teriam maior disponibilidade de mão de obra, porém, à medida que os filhos se tornam jovens esta força de trabalho tende a diminuir. A diminuição se dá pelo fato de que eles alternam entre as atividades produtivas e os estudos.

Na adolescência a contribuição no trabalho pode variar de 20% a 50% havendo alternância entre trabalho e estudo. Já na juventude a contribuição pode variar de 50% a 100%, mas, nessa fase é comum os jovens deixarem a propriedade para ir estudar nas cidades. À medida que saem a força de trabalho diminui e o esforço da família aumenta para dar suporte ao estudo do membro que deixou o estabelecimento.

Dessa forma, as famílias repetem o mesmo ciclo ao longo do tempo e com pouca força de trabalho as áreas cultivadas tendem a diminuir havendo pouca ou nenhuma inovação tecnológica tanto na produção como no preparo da área de cultivo. Isso acontece porque o sistema de produção familiares sofre uma redução na força de trabalho devido a alteração no sistema social e como consequência pode haver a diminuição na produção.

Em geral, uma família cultiva no máximo 1 ou 2 hectares, sob condições de contar com a ajuda dos amigos, vizinhos e “grupos de trabalho”. As áreas cultivadas são chamadas roças, na comunidade. As etapas do cultivo são feitas com ferramentas simples como facão, foice, machado, enxada, entre outros.

Os “grupos de trabalhos” foram iniciativas criadas pelos próprios agricultores como alternativa aos problemas relativos a disponibilidade de mão de obra. Um “grupo de trabalho” é formado pelo chefe da família ou um filho mais velho, é composto somente pelos homens, na maioria parentes ou vizinhos, onde se estabelece um contrato social de trabalho com a ideia de reciprocidade por determinado período até que todos os integrantes sejam contemplados. Esse grupo funciona durante o período da roçagem e limpeza da área e, posteriormente no período de capina, ou seja, nas atividades consideradas mais penosas, que exigem maior disponibilidade de mão de obra e força física.

Além desses grupos é comum também a troca de dia, quando os camponeses trocam dias de trabalho, e o mutirão ou “convidado”, este por sua vez acontece somente no momento do plantio, consiste em convidar os amigos e vizinhos para o plantio de sua área. No início é servido um lanche reforçado, durante o plantio costuma-se servir

bebidas alcoólicas e ao final é servido um almoço. Apesar de ser uma atividade importante que já foi muito praticada, aos poucos ela vai sendo reduzida ficando a tarefa do plantio restrita a família.

3. ITINERÁRIO TÉCNICO APLICADO NA REALIZAÇÃO DOS CULTIVOS

A realização das roças cumpre um conjunto de operações técnicas ordenadas no tempo e no espaço de acordo com um planejamento pré-estabelecido pela família (SILVA, 2011). O processo consiste desde a escolha da área em que se será implantada a parcela cultivada até a colheita e venda da produção conforme se descreve no Quadro 2.

Quadro 2 - As práticas sócio produtivas empregadas no cultivo da mandioca na Comunidade Nova América, Oeiras do Pará, PA.

Práticas	Descrição	Ferramentas	Mão de obra	Período de realização
Escolha da área	Delimitação do tamanho e local da área da futura roça	Facão ou foice	Família	Maior a junho
Broca ou roçagem	Corte das árvores de pequeno diâmetro e cipós.	Facão e foice	Grupo de trabalho	Junho a Agosto
Derrubada	Corte do restante das árvores.	Machado e motosserra	Grupo de trabalho e família	Agosto a Setembro
Queimada	Queimar a vegetação que foi desmatada.		Família	Outubro a Novembro
Coivara (limpeza após a queima)	Empilhar os galhos e troncos que não foram queimados	Foice, facão, machado e motosserra	Grupo de trabalho e família	Outubro a Novembro após a queima
Plantio da mandioca	Plantio de manivas/sementes na roça.	Facão e enxada	Mutirão ou família	Dezembro a janeiro
1ª capina	Arranquio ou corte manual das invasoras.	Facão e enxada	Grupo de trabalho	Fevereiro a março
2ª capina	”	”	Grupo de trabalho ou família	Junho a julho
3ª capina	”	”	Família	Outubro a novembro
Colheita	Retirar a raiz da mandioca para a	Facão e carrinho de	Família	Inicia-se de dezembro a janeiro e vai

	transformação em produtos diversos.	mão (para transporte)		até acabar toda a área de cultivo.
Venda	Venda direta na propriedade, comércio local ou na cidade para atravessadores.		Família	Inicia-se de dezembro a janeiro e vai até acabar toda a área de cultivo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018/2019). Elaborado pelos autores

Na primeira etapa os agricultores escolhem o local para fazer o roçado, geralmente uma área com grande volume de biomassa e dependendo do tamanho de seu terreno escolhem áreas com mais de 8 anos de pousio ou aquela que apresenta maior facilidade para realizar a roçagem. A escolha da área a ser preparada para plantio segue primeiramente o critério do tipo de vegetação original e a quantidade de biomassa para queima (ROCHA; ALMEIDA, 2013). A cobertura vegetal é um fator essencial na escolha, pois a fertilidade da área está ligada a quantidade de biomassa para ser queimada haja vista que um dos principais nutrientes são as cinzas (TAVARES; VEIGA, 2006).

A broca ou roçagem, por ser um trabalho “pesado”, são realizadas através de “grupos de trabalho”. Realiza-se a roçagem geralmente no período de junho a agosto. Essa fase é considerada perigosa, ou seja, o risco de acidentes é grande. Consiste em desmatar a vegetação menor incluindo as árvores de até 10 cm de diâmetro, cipós e arbustos.

A derrubada da vegetação ocorre, geralmente, de agosto a setembro; são derrubadas as árvores de maior porte, usa-se como ferramenta o machado e dependendo da situação econômica do agricultor faz-se o uso do motosserra. É uma atividade perigosa e difícil que inclui somente a participação dos homens. Após a derrubada a área é deixada para secar, normalmente, é feita nos meses de pouca chuva (agosto a setembro) para que a vegetação fique bem seca, objetivando uma boa queimada.

A queima é feita de forma individual ou com auxílio da família, acontece no período menos chuvosos (de outubro a novembro), geralmente um ou dois meses após a derrubada, tudo precisa ser feito antes do período das chuvas. Caso as chuvas cheguem e ele ainda não estiver queimado, corre o risco de ter prejuízo. Com uma queimada ruim, o trabalho é duplicado, exige maior disponibilidade de mão de

obra para limpeza, a fertilidade da terra é mais baixa e a quantidade de plantas invasoras é maior, dificilmente, um agricultor consegue limpar toda sua área nessa situação. Quando não há possibilidade de limpeza corre o risco de ficar sem a roça e passar dificuldades durante o ano todo até que possa fazer um novo cultivo.

A limpeza dos troncos que não foram queimados, conhecido na comunidade como “coivara”. Também é feita por grupo de trabalho ou mão de obra familiar, acontece logo após a queimada no período de novembro a dezembro, consiste em empilhar os troncos e restos de vegetação que não foi queimado e realizar uma fogueira. Nessa etapa utiliza-se como ferramenta o facão, o machado e dependendo do agricultor o motosserra. No espaço onde se faz a coivara, se planta melancia, abóbora, maxixe, entre outros. A produção desses cultivos é utilizada, para o consumo da família.

Encerrada a etapa da limpeza começa o período do plantio, pode ser feito em forma de mutirão ou somente com a família. Acontece no período de dezembro dependendo da chuva e em janeiro, com algumas exceções em fevereiro. A maioria dos agricultores não utiliza espaçamentos como o recomendado pela assistência técnica, ou seja, o plantio é feito levando em conta os passos. A cada passo abre-se uma cova e planta-se duas hastes de manivas-semente (pedaço do caule da planta de mandioca), com tamanho de 10 cm, ou uma haste de 20 cm. Nos espaços entre as covas cultiva-se arroz (*Oryza sativa* L), milho (*Zea mays* L.), melancia (*Citrullus lanatus* (Thunb.) Matsum. & Nakai), abóbora (*Cucurbita* spp.), maxixe (*Cucumis anguria* L.) e outros gêneros alimentícios utilizados pela família. Vale lembrar que estas parcelas são inseridas antes do plantio das manivas, e sua retirada acontece na fase de desenvolvimento da mandioca.

Terminada a etapa do plantio, depois de alguns dias as manivas/sementes germinam, juntamente com as plantas espontâneas, e para controlar a concorrência por nutrientes realizam-se as capinas. Como não se usa adubos sintéticos a vegetação invasora é cortada e o material morto é espalhado na área para ser reaproveitada pelo cultivo, promovendo assim maior ciclagem dos nutrientes da parcela cultivadas.

A força de trabalho disponível nos estabelecimentos agrícolas familiares é uma condição importante para a realização dos tratos culturais. Nesse sentido, a limpeza da área, ou a eliminação de plantas competidoras é determinada pela força de trabalho disponível. A quantidade de capinas realizadas nas parcelas cultivadas varia de 1 a 3

no ano. As capinas podem ser feitas por meio de grupos de trabalhos, mão de obra familiar, troca de dia e, em alguns casos, recorre-se ao pagamento de diárias. Não há um período certo para a capina, depende da quantidade de plantas espontâneas. Geralmente, a primeira capina é realizada a partir de dois meses após o plantio. Segundo Alves e Modesto Júnior (2014) para o melhor desempenho de espécies como a mandioca é necessário a manutenção da capina durante os 5 primeiros meses. As principais ferramentas de trabalho utilizadas para essa ação são a enxada e o facão.

A segunda capina acontece de 2 a 3 meses depois da primeira, nos meses de junho a julho nesse período a mão de obra é familiar ou em grupo, já que o crescimento das manivas provoca o sombreamento reduzindo o crescimento das invasoras. A terceira capina acontece antes da colheita, dependendo da época do plantio acontece nos meses de outubro a novembro esta etapa é realizada somente pela família e tem por objetivo limpar a área para facilitar a colheita. Em comparação com as duas etapas anteriores, nesta o esforço empregado é bem menor e o agricultor pode até optar por não realizar a terceira capina.

Verificou-se que 93% dos agricultores realizaram as duas primeira capinas e que apenas 7% realizaram a terceira. A primeira capina é obrigatória pois, a remoção das invasoras é fundamental no desenvolvimento inicial do cultivo. Eliminando a concorrência pelos nutrientes do solo, proporcionando maior absorção e o crescimento da espécie cultivada, (no caso a mandioca). A segunda capina, também, auxilia no crescimento em estatura, mas tem importância na formação e crescimento das raízes, a parte da planta mais importantes para o agricultor, pois quanto melhor for o desenvolvimento delas maior será a produtividade.

Levando em consideração os elementos físicos da área de cultivo, como o solo e vegetação, os componentes que proporcionam uma boa fertilidade. Verifica-se que com as duas primeiras capinas consegue-se obter uma boa produção na percepção dos agricultores entrevistados, por esse motivo a maioria opta por realizar apenas as duas primeiras. Por outro lado, em áreas com pouco tempo de pousio que não apresenta a mesma taxa de fertilidade a produção é bem menor. Sendo assim, a terceira capina depende da opção do agricultor e de sua força de trabalho, vale lembrar que ela é fundamental para alcançar um bom resultado.

A terceira capina acontece quando o número de plantas espontâneas ainda é grande mesmo após a segunda capina, em outros casos, realiza-se quando há disponibilidade de mão de obra e da escolha em manter a colheita em ambiente “limpo”, nesta etapa apenas a família trabalha no cultivo. Os agricultores relatam que optam em realizar a terceira capina para manter o ambiente limpo, proporcionar melhor rendimento na produção e diminuir os riscos de acidentes com animais peçonhentos.

Nas etapas finais acontece a colheita, o beneficiamento e a venda da produção, normalmente depois de 1 ano após a germinação das manivas/sementes, ou dependendo da situação econômica do agricultor com 8 meses em diante. A colheita é feita em parcelas retira-se uma quantia para o beneficiamento (fabricação da farinha) ou tapioca (farinha de tapioca). Dessa produção uma parte é retirada para o autoconsumo e o restante é destinada a comercialização, a fim de assegurar renda. É com essa renda que a família compra os produtos que precisa para sua manutenção. Esse processo se repete até que a área seja totalmente colhida.

4. BENEFICIAMENTO DA PRODUÇÃO

Após a colheita a mandioca passa pelo processo de beneficiamento onde pode se obter vários produtos que serão vendidos gerando retorno financeiro as famílias. Os principais produtos são: tucupi, a tapioca e seus derivados (farinha de tapioca) e a farinha de mandioca, além desses existe outros produtos que não serão mencionados neste trabalho. A farinha de tapioca tem maior valor comercial, no entanto, demanda um tempo maior para produção, e a farinha de mandioca é a mais produzida e comercializada por apresentar maior rendimento e menor tempo para produção. Essa etapa demanda um grande volume de mão de obra, pois ocorre vários processos até o beneficiamento do produto, conforme se descreve no quadro 3.

Quadro 3 - Práticas socioprodutivas na atividade de produção da mandioca na Comunidade Nova América, Oeiras do Pará, PA.

Prática	Descrição	Mão de obra	Ferramentas	Tempo/dias
Arranquio	Retirar a mandioca do solo.	Família	Facão	1 dia
Transporte	Transportar a mandioca até o local de beneficiamento	Família. Uso de animais	Carro de boi, carrinho de mão ou qualquer meio de transporte do agricultor	1 dia (mesmo dia do arranquio)
Raspagem ou deixar de molho	Raspa-se toda a mandioca para ser triturada ou deixa-se de molho por cinco dias para soltar a casca.	Família	Raspador, faca, facão	1 dia Molho 5 dias
Trituração ou descascar a mandioca.	A mandioca é triturada ou se estiver de molho é descascada.	Família	Triturador (catitu, ralador)	1 dia
Beneficiamento	Processo de transformação da mandioca em produto para comercialização	Família	Masseiras, tipiti ou prensa, peneira, forno.	1 ou mais dias depende da quantidade de massa de mandioca.

Fonte: Dados da pesquisa (2018/2019). Elaborado pelos autores.

Como observa-se no quadro 3, até o beneficiamento da mandioca ocorre vários processos, a começar pelo arranquio. Todo o conjunto de etapas é feito com mão de obra familiar, ou quando a produção é maior, utiliza-se a troca de dia ou até mesmo em algumas exceções o pagamento de diárias. Na comunidade em questão existe duas formas básicas para o beneficiamento, uma é por meio da trituração da mandioca, onde se extrai o tucupi e também a tapioca, o restante da massa triturada fica em repouso por três dias e em seguida em seguida a massa é seca, peneirada e levada ao forno para ser torrada. E na outra a mandioca é deixada de molho por 5 dias no mínimo, depois a

mandioca é descascada e triturada na forma de massa mole, ela é peneirada e levada ao forno para ser torrada.

O processo final de beneficiamento acontece na casa de farinha, denominada de “casa de forno” (na comunidade). A casa de forno consiste basicamente nas seguintes estruturas: forno, maceras sarilho e tipiti, mesa do caititu, tanque e uma área para descascar mandioca, como se observa na sequência de imagens abaixo (Figuras 1).

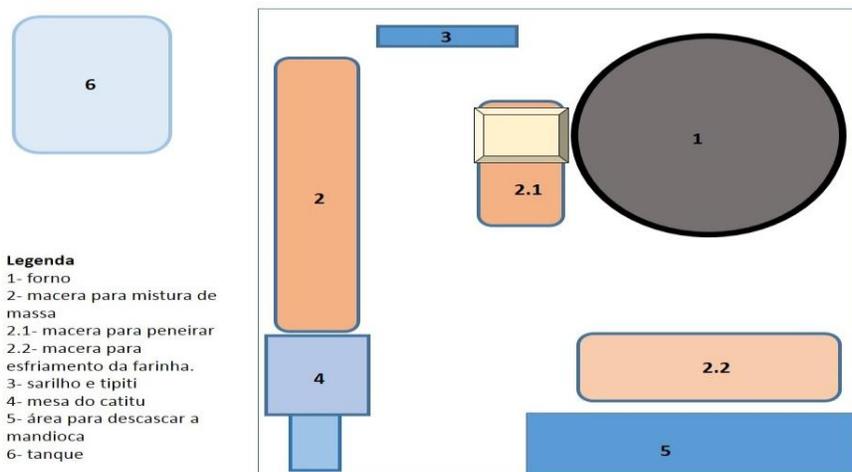
Figuras 1 - estruturas que compõem a casa de forno.



Foto: autores (2019).

Na imagem 1 temos o forno é ao lado a macera para resfriamento da farinha, nas imagens 2 e 3 aparecem a macera para a mistura de massa e a macera de peneirar a massa seca antes de ir ao forno. Na sequência a imagem 4 representa o sarilho e tipiti usada para secar a massa que em seguida será peneirada e a imagem 5 apresenta a mesa de caititu que é utilizada na trituração da mandioca. Todas essas estruturas são organizadas espacialmente dentro da casa de forno conforme representada na Figura 2.

Figura 2 - Modelo de organização espacial da casa de forno na Comunidade Nova América.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A casa de forno é também um espaço cultural onde toda a família se reúne, um local de compartilhamento de saberes onde os conhecimentos são repassados para as futuras gerações, neste local, crianças e jovens participam das atividades mais leves como descascar e peneirar, sob supervisão dos adultos, e por meio dessa interação a prática da atividade vai sendo repassada de uma geração para outra. De acordo com Linhares e Santos (2014), essa participação dos jovens é fundamental, tanto a fim de contribuir nas tarefas para garantir o sustento da família, quanto para assegurar a reprodutibilidade da atividade repassada de uma geração para outra, por meio da sociabilidade estabelecida.

Considerando o conjunto dos processos, da colheita ao beneficiamento nota-se que é um trabalho penoso que exige maior disponibilidade de mão de obra, em um ciclo que se repete continuamente. O tempo de colheita pode durar o ano todo dependendo da necessidade do agricultor, em média pode durar até o mês de outubro quando o novo cultivo já está chegando ao ponto da colheita.

5. DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO CULTIVO DA MANDIOCA

Em relação as dificuldades os agricultores apontam a falta de mão de obra, quando os filhos saem para estudar nas cidades próximas e

ficam somente os pais e filhos menores para cuidar do cultivo. A força de trabalho diminui e o esforço aumenta, sem a ajuda dos filhos jovens a família acaba diminuindo o tamanho da área cultivada ou buscando outras alternativas para manter as atividades. A estratégia desenvolvida frente a esse desafio foram a formação dos grupos de trabalhos para realizar as tarefas mais pesadas, além de troca de dia de trabalho e o mutirão, em algumas exceções o pagamento de diárias, sendo que o pagamento depende da situação financeira dos camponeses.

Outros problemas são as áreas observadas com fertilidade, geralmente uma capoeira com 5 anos ou menos de pousio, considerada por eles como terra “fraca”, isso acontece porque não houve tempo de pousio suficiente para o reestabelecimento da vegetação e, nesse caso, não há biomassa suficiente para servir de adubo após a queimada. Para trabalhar nessas terras com baixa fertilidade, recentemente implementou-se o uso do arado. Por ser recente na comunidade, o arado, ainda não se tem resultados para comprovar se é uma boa opção. O que os camponeses alegam é que o uso de maquinários eleva os custos da produção e pode ser inviável para camponeses menos capitalizados.

Em alguns períodos aparecem as pragas como as lagartas e gafanhotos, que se alimentam das folhas das manivas (no cultivo da mandioca) se for no estágio inicial prejudica o crescimento vegetativo da planta causando prejuízos ao cultivo. Na tentativa de eliminar as “pragas” alguns agricultores recorrem ao uso de inseticidas, eles são aplicados ao amanhecer quando os saltões - a forma jovem do gafanhoto que não voa- encontram-se aglomerados. Nesse momento obtém-se melhor resultado na aplicação, no entanto isso não é suficiente para eliminar os gafanhotos, o que se sabe é que está apenas selecionando os mais resistentes aos inseticidas.

Para aqueles que não utilizam nenhum tipo de “veneno” a solução é esperar a lavoura se recuperar do ataque ou plantar em nova área longe das pragas. No caso das lagartas não há aplicação de veneno, como ela causa menos danos que o gafanhoto e tem curto período espera-se a lavoura se recuperar após a infestação.

O excesso de chuva também prejudica sobretudo nas áreas propícias a alargamento. Antes de estabelecer o cultivo são escolhidos os locais mais elevados para evitar o excesso de água, no entanto os terrenos são planos e nem todos os camponeses têm áreas nos locais mais altos. Mesmo nos locais considerados baixos as inundações só acontecem quando o volume de chuvas ultrapassa o normal. Quando

isso acontece parte das roças ou a área total dela ficam submersas causando prejuízo no cultivo com o apodrecimento da mandioca. Esse problema fitossanitário é causado por fungos dos gêneros *Phytophthora* e *Pythium*, as espécies mais comuns identificadas na região são *Phytophthora drechsleri* Tucker, *P. nicotianae* Breda de Haan, *P. richardiae* Buisman e *Pythium scleroteichum* Drechsler (POLTRONIERI et al., 1993; 1997).

O valor pago pela produção no mercado foi considerado pelos agricultores como dificuldade, pois é um trabalho penoso e o preço não compensa tanto esforço, juntamente com o preço há dificuldades no escoamento da produção, como observa-se na fala de um agricultor:

Pra levar meu produto até a cidade de Cametá eu tenho que pagar frete e passagem, chegando lá a gente vende pros atravessadores, porque a gente tem que voltar cedo. O dinheiro da venda não dá pra comprar muita coisa somente o suficiente pra nossa alimentação e algumas coisas que a gente precisa (Agricultor, 46 anos)

Como relata o agricultor, o rendimento obtido com a venda do produto é suficiente apenas para suprir as necessidades básicas da alimentação e vestuário obrigando o agricultor a produzir cada vez mais para realizar outros objetivos.

O cultivo da mandioca também apresenta perigos, a saúde humana, na comunidade é comum as pessoas carregarem sequelas desta atividade sobretudo no momento da roçagem e derruba onde há muitos relatos de acidentes envolvendo a perda de partes dos dedos das mãos, e cortes em outras partes do corpo, além de acidentes com animais peçonhentos. Durante o beneficiamento ocorre a inalação de fumaça e há vários casos de acidentes no processo de trituração da mandioca.

Já foram implementados alguns experimentos na comunidade por meio da Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes (APAAC) e outras entidades, onde os agricultores tiveram conhecimento de novas técnicas de cultivo como por exemplo a roça sem queima, foram realizados experimentos em pequenas amostras, onde os mesmos puderam observar que é possível produzir sem a queima, além de projetos de apicultura, piscicultura, criação de aves, cultivo de hortaliças e reflorestamento com sistema de SAFS. Atualmente um grupo de agricultores está fazendo parte de um projeto de cultivo de açaí com irrigação consorciado a outras culturas.

6. PAPEL DA PRODUÇÃO DE MANDIOCA NA REPRODUÇÃO SOCIAL DOS AGRICULTORES

Como já se mencionou neste texto, a principal estratégia socioprodutiva na comunidade é o cultivo da mandioca, mas juntamente com ela aproveita-se a área para cultivar outras espécies alimentícias, como milho, arroz, melancia, maxixe, abóbora e outros. Essas subparcelas de cultivo ocupam a mesma área, alguns tem um ciclo de vida mais curto e não interfere no desenvolvimento da mandioca. Ao final resta apenas a mandioca na área, que será a última a ser retirada. Todos os cultivos contribuem diretamente para a manutenção das famílias por servir a alimentação e, em algumas situações serve para trocas na comunidade. Essa prática é comum como observam Rocha (2015); Silva e Navegantes-Alves (2018) e Silva et al. (2018) em seus estudos sobre camponeses no Estado do Pará.

Figura 3 - Roça com cultivo de milho, arroz e mandioca na Comunidade Nova América



Foto: autores (2019).

As culturas de ciclos “mais curtos” comparados a mandioca - no caso o milho, arroz, melancia, maxixe e abóbora - são introduzidas antes do plantio das manivas-sementes. Dessa forma quando as manivas-sementes germinam, as outras culturas já estão bem desenvolvidas e não interferem no seu crescimento. A subparcela do milho e o arroz por exemplo, tem ciclo mais curto e após a sua colheita o material orgânico da estrutura da planta é incorporado ao solo durante as capinas, servindo como adubação e cobertura do solo, o mesmo acontece com outras subparcelas como melancia e maxixe.

Do cultivo da mandioca se aproveita tudo, as folhas são utilizadas na alimentação, de onde se faz a maniçoba, o caule para novas mudas (manivas/semente) e das raízes trituradas são extraídos o tucupi e a tapioca in natura, (de onde se faz a farinha de tapioca) da massa seca faz-se a fabricação da farinha de mandioca, o beiju de massa e outros gêneros alimentícios, os resíduos (como a casca da mandioca seca) são utilizados como adubação e alimentação para as criações. Desse subsistema o agricultor retira a maior parte de sua renda com comercialização da farinha de mandioca e da farinha de tapioca, enquanto que os outros subsistemas contribuem principalmente para o autoconsumo da família e manutenção das criações.

As famílias reproduzem-se socialmente com a renda obtida através de sua atividade produtiva e com benefícios sociais como complementação de renda. Entende-se por reprodução social um complexo conjunto de reproduções que permitem a continuidade do grupo doméstico no tempo e no espaço como explica Raynaut (1994). Assim, a reprodução social é resultado da reprodutibilidade do meio ecológico, do sistema social (cultura, saberes e identidades) e da própria família (sucessão geracional).

Nas famílias onde pelo menos um membro possui emprego ou algum benefício, com renda acima de 1 salário mínimo o cultivo da mandioca é utilizado como complementação de renda e para garantia do autoconsumo, o esforço empregado é menor quando comparado as famílias que dependem predominantemente do cultivo para sua existência.

As famílias que não possuem empregos dependem da renda obtida pela comercialização dos produtos oriundos da produção de mandioca, embora tenha algum benefício como complementação, o cultivo tem papel principal na composição da renda. Nessas famílias, o esforço para manter o cultivo é maior quando comparados com a situação anterior. A necessidade de mão de obra é maior, todos os membros precisam trabalhar para manter a produção suficiente atendendo as necessidades básicas.

Dessa forma pode-se dizer que a produção de mandioca é fundamental para a comunidade, considerando que a maioria das famílias dependem desta produção. É através da atividade de produção da mandioca que famílias garantem sua reprodução social e a manutenção de sua existência gerando renda, conhecimento e a continuidade da comunidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico da comunidade fornece elementos para entender a dinâmica da produção local, bem como a organização do sistema social. Nesse contexto, o fato de o cultivo da mandioca ser a atividade que se sobressai relaciona-se com a herança cultural daqueles camponeses. Ao analisar-se as unidades de produção familiares, nota-se a dependência em relação ao cultivo da mandioca, o que deixa as famílias vulneráveis em uma eventual crise. Mas, também, é possível observar que a centralidade da mandioca é para gerar renda, enquanto um conjunto de outras espécies são produzidas para alimentação das famílias.

Verificou-se que o sistema de cultivo local apresenta alguns desafios e perigos a saúde, conforme se descreveu na seção desafios e estratégias. Além do mais, esta atividade demanda um volume de força de trabalho as famílias não possuem. Frente aos desafios ressalta-se a importância de algumas estratégias de trabalho coletivo com ajuda mútua, como a criação dos grupos de trabalho, da troca de dia e do convidado como uma possível tecnologia social que se pode aprimorar.

Compreendeu-se que a importância do cultivo da mandioca para os agricultores em estudo vai muito além de obter uma fonte de renda. É sem dúvida a atividade que garante a existência e reprodução social desses agricultores familiares. No entanto, verificou-se a necessidade de apoio aos agricultores, por meio de políticas públicas de fomento a economia rural como alternativa para diversificar sua produção, gerando mais renda e bem estar social.

Ademais, esse estudo é um importante diagnóstico para a comunidade que pode servir para o planejamento agrícola das famílias e para a tomada de decisão das mesmas. Por fim, esse trabalho, também, possibilita a elaboração de políticas públicas municipais que articule a eficiência das práticas socioprodutivas dos camponeses da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Raimundo. M. N.; JR. MODESTO, M. S. Agricultura de base ecológica de roça sem fogo em vegetação de capoeira para produção de mandioca em Cametá, PA. Documentos, Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2014.

BOURGEOIS, Alain. Une application de la notion de système: l'exploitation agricole. Agriscope, n° 1. Vol. I, Groupe E.S.A., Angers, 1983. p. 15-31.

CONCEIÇÃO, Maria. Fátima. Carneiro. Reprodução social da agricultura familiar: um novo desafio para a sociedade agrária do Nordeste Paraense. In: HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, Sônia. Barbosa.; MANESCHY, Maria. Cristina. No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará. Belém: EDUFPA, 2002. p.133-171.

DUFUMIER, Marc. Projetos de desenvolvimento agrícola : manual para especialistas / Marc Dufumier ; tradução Vitor de Athayde Couto ; prefácio René Dumont. - 2. ed. - Salvador : EDUFBA, 2010. 326 p.

FELIZARDO, Alcilene. Oliveira.; ROCHA, Carla. G. Sousa. A diversidade de práticas produtivas de famílias agroextrativistas na Amazônia. Nova Revista Amazônica, v.8, n.3, p.95-109, 2020.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, v. 2, 2006. p.201-210.

HÉBETTE, Jean. Cruzando a fronteira, 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. 1. ed. Belém-Pa: EDUFPA, 2004. v. 1-4. 1400p.

HURTIENNE, Thomas. Cruzando a fronteira, 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. 1. ed. Belém-Pa: EDUFPA, 2004. v. 1-4. 1400p.

HURTIENNE, Thomas. Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável na Amazônia. **Novos Cadernos do NAEA**. v. 8, n. 1, 2005. p. 19-71.

LINHARES, Anny da Silva; SANTOS, Clarissa Vieira dos - “A Casa de Farinha é a Minha Morada”: Transformações e Permanências na Produção de Farinha em uma Comunidade Rural na Região do Baixo Tocantins-PA. **Agricultura Familiar**. Belém-PA n. 10 p. 53-66 dez. 2014.

MILLEVILLE, P. Recherches sur les pratiques des agriculteurs. In: Réunion du CGIAR, Seminaires Systemes Agraires. Montpellier, 1987. 8p.

NAVEGANTES-ALVES, Livia.; POCCARD-CHAPUIS, René.; FERREIRA, Laura. A.; MOULIN, C. H. Transformações nas práticas de criação de bovinos mediante a evolução da fronteira agrária no Sudeste do Pará. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v.29, n.1, p.243-268, 2012.

POLTRONIERI, L.S., TRINDADE, D.R. & SILVA, H.M. Podridão mole de raízes de mandioca induzida por *Phytophthora drechsleri* e *Phytophthora nicotianae* var. *parasitica* no Estado do Pará. **Fitopatologia Brasileira**, v.18 p.282, 1993.

POLTRONIERI, L.S., TRINDADE, D.R., SILVA, H.M. & ALBUQUERQUE, F.C. Patógenos associados a podridão mole de raízes de mandioca no estado do Pará. **Fitopatologia Brasileira**, v.22, n.1, p.111, 1997.

RAYNAUT, Claude. O desenvolvimento e as lógicas da mudança: a necessidade de uma abordagem holística. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.1, p.81-104, 1994.

ROCHA, Carla. G. S. Reprodução social e práticas socioprodutivas de agricultores familiares do Pará. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 257p.

ROCHA, Carla. G. S.; ALMEIDA, Jalcione. Lógicas de reprodução social, trajetórias produtivas e gestão do meio natural de agricultores familiares no Sudoeste do Pará, Brasil. **Novos Cadernos NAEA**, v.16, n.1, p.140-172, 2013.

ROCHA, Carla Giovana Souza; ALMEIDA, Jalcione - Lógicas de reprodução social, trajetórias produtivas e gestão do meio natural de agricultores familiares no sudoeste do Pará, Brasil - **Novos Cadernos NAEA** v. 16, n. 1, p. 149-172, jun. 2013, ISSN 1516-6481.

SILVA, Edfranklin. M.; NAVAGANTES-ALVES, Livia. F. Organização e diversidade dos sistemas de produção de agricultores familiares integrados à agroindústria de dendê no Nordeste Paraense. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, 2018. p. 166-192.

SILVA, Edfranklin Moreira da; CORBIN, Maria Madalena Freire; ARAÚJO SILVA, Hellen do Socorro de; BRILHO, Silvaneide Santos de Queiroz Côrte; POMPEU, Gisele do Socorro dos Santos - O Trabalho como Princípio Educativo Em Sistemas de Produção Familiar - **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 125-150, jan.-jun./2018 – ISSN 2526-2319.

SILVA, Luis. Mauro. S. A abordagem sistêmica na formação do agrônomo do século XXI. Curitiba: Ed. Appris, 2011. 157p.

TAVARES, Francinei. B.; VEIGA, Iran. Diversidade de saberes e práticas relacionados à gestão das pastagens em uma localidade da fronteira agrária da Amazônia Oriental. **Amazônia: Ci. & Desenv.**, v.2, n.3, 2006. p.111-126.

WANDERLEY, Maria. Nazareth. B. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 328p.

WOORTMANN, Ellen. F.; WOORTMANN, Klaas. O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 192p.

A PESCA COMEÇA NA MATA: A BIODIVERSIDADE VEGETAL E A CONFEÇÃO DE APETRECHOS DE PESCA NO TERRITÓRIO DAS ILHAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ - PA¹

Maysa Alves
Tiago Corrêa Saboia

INTRODUÇÃO

A prática da pesca artesanal é uma das principais atividades desenvolvidas pelas populações ribeirinhas na amazônia e que marcam relações de sociais, ecocômicas, mas principalmente, hábitos culturais e alimentares das populações tradicionais². O extrativismo do rio, com seus peixes, crustáceos, moluscos, dentre tantos outros animais, proporciona o acesso à parte fundamental dos recursos. Uma das principais atividades desenvolvidas pelas populações ribeirinhas na amazônia é a pesca artesanal, que marca as relações sociais e econômicas das populações tradicionais.

O extrativismo do rio, com seus peixes, crustáceos, moluscos e outros animais, proporciona o acesso à parte fundamental dos recursos necessários para a manutenção dos meios de existência e resistência nesses territórios. Por esta ótica, a compreensão de ambiente ultrapassa uma lógica utilitarista do meio, pautado por uma racionalidade econômica e passa a ser entendido como um dos elementos fundamentais que conecta historicamente os diferentes modos de vida dessas populações a esse mundo de águas e florestas que marcam a paisagem amazônica. necessários para a manutenção dos meios de existência e resistência nesses territórios.

¹Artigo publicado na íntegra em Meio ambiente e a outra economia dos povos e comunidades tradicionais / Auristela Correa Castro (Organizadora), André Cutrim Carvalho (Organizador), Abner Vilhena de Carvalho (Organizador). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2022.

² O decreto nº 6.040 art.2, define comunidades tradicionais como grupos que realizam a ocupação de territórios e recursos naturais como um fator imprescindível para o seu modo de vida, sendo detentores de conhecimentos e práticas que foram gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Por esta ótica, a compreensão de ambiente ultrapassa uma lógica utilitarista do meio, pautado por uma racionalidade econômica e passa a ser entendido como um dos elementos fundamentais que conecta historicamente os diferentes modos de vida dessas populações a esse mundo de águas e florestas que marcam a paisagem amazônica.

As interrelações que se estabelecem e se constroem entre as pessoas e entre essas com o seu lugar demarcam identidades e territorialidades. Conforme Litle (2003) nos provoca a pensar, é no território que percebemos os vínculos sociais, simbólicos e rituais que os grupos mantêm com o ambiente físico e, portanto, devem ser pensados enquanto territórios sociais. Desse modo, a territorialidade é entendida enquanto um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica do seu ambiente biosférico” (Litle, 2003, pg. 253).

Nesse contexto, Santos (2002) nos ajuda a compreender tais relações quando apresenta a ideia de território usado e não apenas de território em si. O autor afirma que “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 10).

No contexto das comunidades tradicionais, entender o território para além do espaço geográfico é reconhecer que o exercício da vida se constitui a partir de múltiplas dimensões com esse ambiente. Nesse sentido, entendemos que no contexto das comunidades ribeirinhas, a vida se constitui através das múltiplas dimensões do vivido, enquanto práxis transformadora do ambiente, a partir das práticas culturais e produtivas dos organismos que o habitam (LEFF, 2002). A essa trama de significações e práticas, relações físicas e ecológicas e de mitos e rituais, Leff (2002) atribui o significado de habitat enquanto território habitado. Nas palavras do autor:

Assim, o habitat se define ao ser habitado; e esse habitar cria hábitos e define sentidos existenciais que conduziram a coevolução das culturas com o seu meio, através das formas de apropriação de seu ambiente. (LEFF, p. 283)

Porto-Golçalves (2002) é outro importante autor que nos auxilia a pensar e compreender as múltiplas relações que marcam os diferentes modos de apropriação do ambiente pelas populações. O autor enfatiza que a dimensão material e a simbólica estarão sempre conectados e se constituem como parte dos processos vivenciados nesse território. O autor ressalta que “os homens e mulheres só se apropriam daquilo que

faz sentido, só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica” (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 11).

As experiências vivenciadas historicamente no ambiente pelas populações tradicionais constitem-se como um dos pilares dos saberes e fazeres acerca da biodiversidade local (DIEGUES, 2010). Tais conhecimentos envolvem, por exemplo, a utilização da biodiversidade vegetal para fins ornamentais, medicinais, alimentícios e religiosos (BRITO; LUCENA; CRUZ, 2015). Destaca-se, também, a utilização da biodiversidade vegetal para o desenvolvimento de atividades como a pesca, a caça e o próprio extrativismo vegetal (PEREIRA; DIEGUES, 2010).

No caso dos apetrechos de pesca, os saberes e fazeres envolvem o domínio dos recursos da floresta, as habilidades para a sua confecção, mas também, o profundo conhecimento dos locais de pesca, hábitos dos animais a serem capturados, bem como, acerca da dinâmica dos rios, furos e igarapés (SOUSA et al. 2021). Baia (2019) afirma que nas famílias ribeirinhas faz-se muito presente a prática do saber-fazer artesanal, devido a atividades como esta, pois evidenciam uma diversidade de saberes que foram acumulados por essas populações. Cabe destacar que os conhecimentos e práticas relacionadas biodiversidade ultrapassam o ato de saber identificar as matérias-primas, mas envolvem, também, conhecimentos sobre onde encontrá-las, formas corretas de colhê-las e processá-las (LIMA et al. 2021).

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou discutir as interações estabelecidas entre as pessoas, as águas e florestas no contexto da confecção dos principais apetrechos de pesca de origem vegetal utilizados na região das ilhas do município de Cametá.

O registro desses saberes e fazeres torna-se de grande importância social se considerarmos os apetrechos de pesca como parte da cultura material e imaterial dessas populações e, portanto, como resultado direto de saberes coletivos construídos a partir da imersão dos sujeitos no ambiente (INGOLD, 2000). Além disso, acreditamos que a a valorização das diversas formas de existência dos homens e mulheres desse território, auxiliem a (re)pensar a construção de outras/novas formas de relação com o ambiente, da conservação da biodiversidade e das transformações ambientais vivenciadas no contexto das comunidades ribeirinhas do baixo Tocantins.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na região das ilhas do município de Cametá, na região do Baixo Tocantins, situada à margem esquerda do rio Tocantins (BATISTA, 2013). A área do município caracteriza-se por uma cobertura vegetal primária que se encontra representada por cinco formações fito ecológicas (floresta equatorial: subperenifólia e perenifólia de várzea; campos equatoriais, campinarana e manguezal). Além disso, observa-se uma vegetação secundária, as capoeiras, que corresponde a ação antrópica na região (RODRIGUES et al, 2000). A maior parte das áreas de várzea do município esta localizada na região das ilhas de Cametá. Estas áreas sofrem grande influência das marés e estão caracterizadas por solos alagadiços e uma diversidade vegetal de vários portes, as espécies vegetais mais abundantes são açazeiros (*Euterpe oleracea*) e buritizeiros (*Mauritia flexuosa*) (BATISTA, 2013).

Essa pesquisa abrangeu quatro comunidades localizadas na região de ilhas do município: Jorocazinho, Mapiraí de baixo, Pacuí de cima e Juba de cima (Figura 1). Conforme descreve Silva (2010), o território das ilhas é delimitado por três áreas ou setores, relacionados à orientação espacial cartográfica no município: i) setor de baixo: formado por ilhas localizadas ao norte da cidade de Cametá, ii) setor do meio: ilhas situadas em frente à cidade, ii) setor de cima: ilhas localizadas no Rio Tocantins situadas na direção da cidade de Tucuruí e da hidroelétrica. Desse modo, entre as comunidades escolhidas para estudo, duas estão situadas na região de baixo (Jorocazinho, Mapiraí de baixo) e duas situadas no setor de cima (Pacuí de cima e Juba de cima)³.

Para a coleta de dados foram realizadas visitas na comunidade de Jorocazinho (distante aproximadamente 20 km da cidade de Cametá). Na comunidade foram realizadas entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos dos apetrechos utilizados na pesca. Nessa comunidade a pesquisa abrangeu o total de oito famílias formadas por três a cinco pessoas. Desse universo, um total de dezessete (17) pessoas participaram das entrevistas⁴.

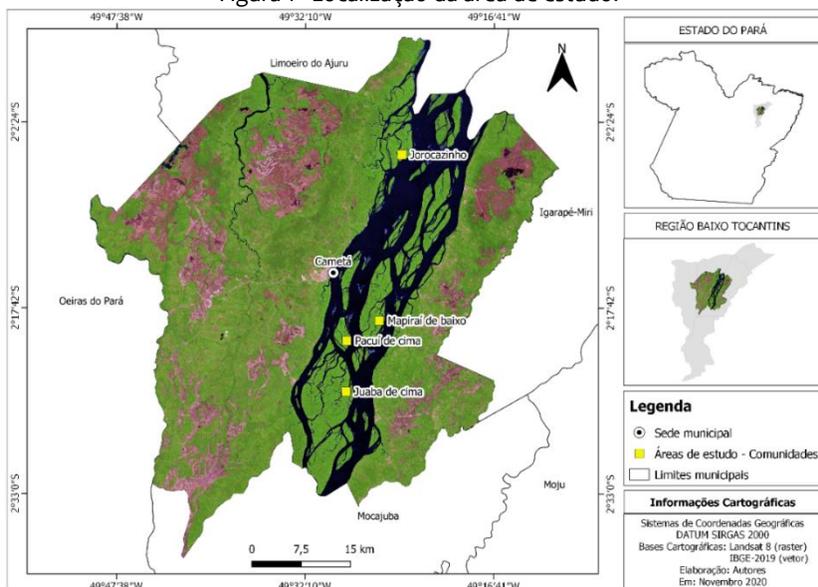
³ A fonte de renda dos moradores das comunidades provém, em sua maioria, da piscicultura, da extração do açaí, da construção de embarcações, do comércio e dos programas sociais governamentais, tais como o Bolsa Família e Seguro Defeso.

⁴ Antes de iniciar as entrevistas foram apresentados objetivos e justificativa da pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi exposto para todos os entrevistados, em respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

O público entrevistado corresponde a um total de 53% de sexo masculino e 47% de sexo feminino. Esses dados e outros, sobre o aspecto socioeconômico, estão especificados no tabela 1.

A seleção dos interlocutores seguiu a técnica da “bola de neve” (snowball) em que cada pessoa indicou outra para participar da pesquisa (BALDIN; MUNHOZ, 2011). A escolha do primeiro interlocutor levou em consideração o reconhecimento da habilidade da prática da pesca pelas pessoas da comunidade.

Figura 1 - Localização da área de estudo.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Nas comunidades Mapirai de baixo, Pacuí de cima e Juba de cima, o registro de informações acerca dos apetrechos foi realizado a partir de questionários disponibilizados por aplicativo de mensagem⁵. Para Batista e Perez (2016) o uso e aplicações de meios tecnológicos para a coleta de dados proporciona um alcance maior, pois permite que o pesquisador obtenha vários dados de uma maneira mais rápida e menos custosa.

⁵ Devido às restrições impostas em decorrência da pandemia do vírus Sars-CoV-2.

Tabela 1 - Perfil socioeconômico dos interlocutores da pesquisa moradores da comunidade de Jorocazinho.

Nome	Idade	Escolaridade	Renda mensal	Atividade principal
Alessandro	20 anos	Técnico	>1 salário mínimo	Apanhador de açáí
Alexe	48 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Calafate
Alexssandro	23 anos	Ensino Médio	>1 salário mínimo	Calafate
Amarildo	35 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Apanhador de açáí
Andreia	33 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Antônia	74 anos	Sem escolaridade	Aposentada	Aposentada
Célio	51 anos	Ens. Fundamental	1 a 3 salários	Motorista de Barco
Júnior	20 anos	Ensino Médio	>1 salário mínimo	Apanhador de Açáí
Leide	42 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Leide Dayane	36 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Pescadora de Camarão
Leopoldina	48 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Comerciante
Nilson	37 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Pescador de Camarão
Nilza	37 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Apanhadora de Açáí
Raimunda	71 anos	Sem escolaridade	Aposentada	Aposentada
Rodrigo	25 anos	Técnico	>1 salário mínimo	Apanhador de Açáí
Rosa	24 anos	Ens. Fundamental	>1 salário mínimo	Comerciante
Sidney	42 anos	Ens. Fundamental	1 salário mínimo	Calafate/ Pescador de Camarão

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dessa forma, nessas comunidades, os interlocutores nos forneceram importantes informações sobre os apetrechos de pesca, sobre a matéria-prima vegetal e disponibilizaram fotos dos apetrechos quando solicitadas e respondiam às eventuais dúvidas em relação às espécies

vegetais e processos de confecção. Participaram de maneira remota uma família, de dois a três integrantes, em cada comunidade. As respostas foram enviadas em formato de áudio e mensagem de texto.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência no território da amazônia tocantina faz-nos perceber que as águas e florestas conectam-se na paisagem de forma contínua e que influenciam nas diferentes formas de habitar o habitat. Os saberes construídos nesse ambiente se materializam nas mais diversas práticas sociais, culturais, simbólicas e produtivas, mas também se articulam e se expressam nos processos ecológicos, culturais, econômicos e tecnológicos (LEFF, 2021).

Um forte exemplo das conexões entre florestas, águas e as pessoas é a prática da pesca na região que envolve saberes e fazeres apreendidos nas diferentes dimensões desse habitat. As florestas, possibilitam a coleta de frutos, plantas medicinais, a carne de caça, mas também, a obtenção de matéria-prima para confecção dos mais diversos instrumentos utilizados no dia-a-dia, entre eles os apetrechos de pesca. Nesse sentido, logo se aprende que a pesca não começa no rio. É uma prática que começa na mata, segue para as residências na confecção dos apetrechos e, só assim, adentra no mundo das águas.

No contexto das comunidades da região das ilhas de Cametá, foram identificados quatro apetrechos produzidos a partir de matéria prima-vegetal que são utilizados diretamente na atividade pesqueira nessas comunidades. São eles o Matapí, Pará, Caniço e Cacuri. O paneiro, produzido a partir da Jacitara e do Urumã, apesar de não ser mais um apetrecho utilizado diretamente na captura das espécies⁶, é citado como um apetrecho que auxilia no transporte das espécies pescadas.

Nesse sentido, para a confecção desses apetrechos foram citadas nove (09) espécies vegetais: Miritizeiro, Timbuí, Jupatí, Cipó de púida, Paxibeira, Babaçú e Açaizeiro. Na Tabela 2, apresentamos as informações referentes às espécies vegetais citadas, a etnodefinição de cada espécie, bem como o uso específico na confecção do apetrecho nas comunidades (Tabela 2).

⁶ A pesca com paneiro está presente nos relatos dos interlocutores quando relembram uma época de fartura de peixes na região.

As espécies vegetais utilizadas são classificadas em três (03) famílias botânicas. Destas, a Arecaceae foi a mais citada pelos interlocutores, apresentando um total de seis (06) espécies utilizadas na confecção de apetrechos de pesca. A maior utilização de espécies desse grupo pode ser atribuída ao fato de que esta é uma das famílias mais abundantes na região Amazônica (ROCHA; SILVA, 2005).

A pesca ainda se mantém presente no contexto das comunidades em estudo. No entanto, os relatos sinalizam mudanças ecológicas significativas que tem impactado diretamente as condições de existência dessas populações. A Dona Antônia e Dona Raimunda, as interlocutoras mais experientes da pesquisa, apresentam um olhar muito consciente dessas transformações e dos impactos para a comunidade quando nos explicam que:

As coisa estão muito mudadas, nós ainda pesca mas não como antigamente como era no tempo do meu pai. Quando eu era gírita ele chegava com paneiro cheio de peixe, de tudo o tipo. Nesse tempo tinha fartura de peixe, e hoje a gente vive uma miséria de peixe. (Dona Raimunda, moradora de Jorocazinho).

A pesca nos sustentava. Nós sempre buscamos alimento no rio, sabe? Mas hoje não temos peixe no rio, e aí não tem pesca. Agora quem quiser comer peixe tem que comprar ou cavar seu poço. (Dona Antonia, moradora de Jorocazinho).

O barramento do Tocantins para a construção da hidroelétrica de Tucuruí modificou a dinâmica do rio e, conseqüentemente, gerou diversos impactos ambientais na região (MÉRONA et al., 2010). Estudos apontam que a diminuição dos recursos pesqueiros, principalmente do camarão-da-amazônia (ODINETZ-COLLART, 1993), como um dos impactos que mais tem ameaçado as condições de existência das comunidades afetadas pelo projeto hidrelétrico. Tal diminuição vem forçando mudanças nas mais diferentes dimensões desde relações ecológicas, sociais, econômicas e, claro, alimentares. Diante dos relatos é possível perceber o modo como as mudanças ambientais locais influenciam diretamente o habitar o território, exigindo constantemente a adoção de diferentes estratégias de resistência, dentre as quais destaca-se a construção de tanques para criação de peixes. Nesse contexto, cabe destacar que mesmo se tratando de comunidades ribeirinhas, só há menção da prática da pesca enquanto atividade principal quando relacionada à pesca do camarão.

Tabela 2 - Biodiversidade vegetal utilizada na confecção dos apetrechos de pesca nas comunidades ribeirinhas investigadas.

Nome científico	Família	Nome popular	Etnodescrição	Parte utilizada	Apetrecho
<i>Euterpe oleracea</i>	Arecaceae	Açaizeiro	“É uma árvore bem fina, uma palmeira fina que as vezes grela sozinha e outras grela várias juntas” (Nilza, Jorocazinho)	Folhas Tronco	Cacuris Estivas
<i>Ischnosiphon Ovatus.</i>	Marantaceae	Arumã ou Urumã	“É uma palmeira fininha, parecida com miritizeiro, bem fina. Ela tem uma flor amarela também” (Leopoldina, Jorocazinho)	Haste caular	Cestaria
<i>Clytostoma binatum</i> (Thumb.) Sandw	Bignoniaceae	Cipó de Púida	“Quando a gente vai no mato tem os cipós que dão na árvore, cipó grande, de uns 20 metros. O cipó vai subindo até na rama da outra árvore” (Nilson, Jorocazinho)	Cipó	Arco do matapi
<i>Desmoncus orthacanthus</i> Mart.	Arecaceae	Jacitara	“É uma árvore espinhenta” (Andreia, Jorocazinho)	Estipe	Cestaria
<i>Raphia taedigera</i>	Arecaceae	Jupatí	“É igual uma árvore de açaizeiro mas tem os braços, é grosso e a folha também é, e dá uns cachos” (Antônia, Jorocazinho)	Pecíolo	Matapi Parí/ Camboa
<i>Mauritia flexuosa</i> L.	Arecaceae	Miritizeiro	“É uma árvore que dá o cacho do miriti, é igual um coqueiro só que mais alto” (Leide Dayane, Jorocazinho)	Envira (Broto ou grelo)	Amarilhão para a isca do matapi
<i>Socratea exorrhiza</i>	Arecaceae	Paxibeira	“É uma árvore que tem uma raiz grande, é igual o açaizeiro só que as raízes dela são maiores” (Amarildo, Jorocazinho)	Tronco	Caníço

<i>Heteropsis flexuosa</i> (Kunth)	Arecaceae	Timbuí	“É um cipó que dá nas árvores, fica pendurado nos paus no mato” (Sidiney, Jorocazinho)	Cipó	Sustentação do funil do matapi
<i>Orbignya phalerata</i> Mart.	Arecaceae	Babaçú		Farelo de babaçú	Puqueca/isca

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nesse cenário de escassez vivenciando nessas comunidades, a pesca é praticada em diferentes intensidades nas comunidades da região de ilhas. De modo geral, mesmo com a diminuição da oferta, a pesca do camarão tornou-se a atividade mais importante. O camarão é utilizado para o consumo direto das famílias e o seu excedente é vendido nos portos e feiras da região, constituindo-se, portanto, como uma importante fonte de renda para as famílias.

3. O matapí para pegar o camarão

O Matapí é uma armadilha semelhante a um cesto muito utilizado na captura do camarão. É caracterizada como um conjunto de pequenas varas e um trançado de cipó que formam uma espécie de armadura cilíndrica, fechada em suas extremidades por um funil (ODINETZ COLLART, 1993).

Nas comunidades investigadas, para a sua confecção e utilização são utilizadas cinco (05) espécies vegetais diferentes (Cipó de Púida, Jupatí, Miritizeiro, Timbuí e Babaçú), sendo o apetrecho de maior complexidade em relação a quantidade de material vegetal citado pelos interlocutores.

A base da confecção do apetrecho é o pecíolo do Jupatí (*Raphia taedigera*), uma palmeira muito abundante na região (OLIVEIRA; POTIGUARA; LOBATO, 2006). O Jupatí e outras espécies produtoras de fibras são amplamente utilizadas pelas populações tradicionais, principalmente para a confecção de objetos e no tratamento de doenças (OLIVEIRA, 2003). Desse modo, o processo de confecção do Matapí se inicia pela extração do pecíolo do Jupatí, o destalhamento¹, a secagem e a etapa de “tirar a bucha” que é limpeza da tala. Nas comunidades pesquisadas a utilização do Jupatí na confecção do Matapí assemelha-se ao apresentado por outros estudos que tratam sobre a confecção do apetrecho (BAIA, 2019; ARAÚJO et al. 2014).

Após essa fase inicial de processamento do material vegetal, inicia-se a arte de tecer o apetrecho. Sobre isso, Dona Leide nos ensina que:

Depois de destalhado a gente coloca no sol e deixa la pra secar na ponte. Depois de mais ou menos uns dez (10) dias secando eu tiro e ta pronto para tecer o matapi. Daí eu limpo a tala, o que a gente chama de tirar a bucha, depois a gente

¹ Beneficiamento do material vegetal que consiste na retirada de talas que serão utilizadas para a confecção do apetrecho.

quebra a tala para fazer o pano e o funil do matapi e assim vamos tecendo.” (Dona Leide, Jorocazinho).

Após o processo de destalhamento e limpeza das talas do Jupati (Figura 2 a) é confeccionado o “pano do matapi” (Figura 2 b) que consiste na costura das talas entre si para formar uma estrutura retangular. Para tecer essa parte do apetrecho é utilizado o cipó de Timbuí (Figura 2 c) ou linha de material sintético. A substituição do material vegetal pelo sintético para tecer a estrutura principal do Matapí é atribuída a uma maior durabilidade da linha sintética e pela maior facilidade de sua aquisição.

Figura 2 - Materiais de origem vegetal para a confecção da estrutura do matapí: (a) Tala do Jupati depois de processada; (b) Pano do Matapi; (c) Timbuí; (d) Cipó de Puída.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Confecciona-se, também, o “funil” que será colocado internamente na parte superior e inferior da caixa. O funil é tecido do mesmo modo que o pano do matapi, mas em tamanho menor. Araújo et al. (2014) destacam que a denominação funil a essa parte do apetrecho poderia ocasionar uma descrição errônea. Enquanto a sua forma, o funil seria melhor definido como um tronco de cone circular reto.

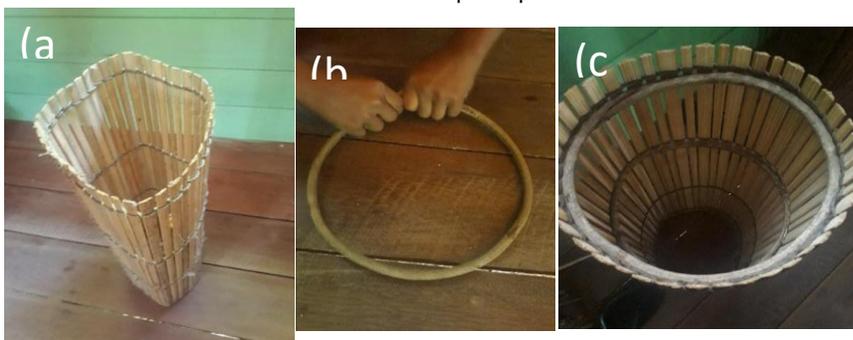
O “pano do Matapí” é fechado e passa a ser chamado de caixa (Figura 3a). Circunferências feitas com o cipó de púida (*Clytostoma binatum* Thumb. Sandw) (Figura 3b), espécie muito frequente nas

margens dos rios e igarapés e largamente utilizado no artesanato (OLIVEIRA; POTIGUARA; LOBATO, 2006), conferem sustentação e o formato cilíndrico característico do Matapi (Figura 3c).

Confecciona-se também uma estrutura no cilindro denominada de “porta do matapi” onde é colocada a isca para atrair os camarões e por onde os camarões são retirados depois de capturados.

Com o apetrecho montado, são confeccionadas as iscas para atrair os camarões para o interior da armadilha. A isca, denominada “Puqueca” (Figura 4a) é produzida a partir do farelo de Babaçú (*Orbignya phalerata*) embalado com sacola de fardo de charque e amarrado com fitas de envira (broto) Miritizeiro (*Mauritia flexuosa L.*)². Dona Antônia ensina que as fitas de envira “tem que escolher quando tiver bem novinha na árvore, daí põe pra secar e tira as fitas para amarrar a puqueca”. As figuras figuras 4b e 4c mostram, respectivamente, as fitas recém tiradas do Miritizeiro e após o processo de secagem.

Figura 3 - Estrutura principal do Matapí: (a) Arco do Matapi e (b) Caixa sem o arco e (c) com o arco de Cipó de puída.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os interlocutores explicam que “o camarão sente o cheiro do babaçu e entra na armadilha” e que por isso, é fundamental fazer pequenos furos na Puqueca para melhor atrair os camarões. Apesar de abundante na região Amazônica, o Babaçú não é encontrado nas comunidades investigadas no presente estudo. O farelo de babaçu é adquirido diretamente na feira municipal de Cametá.

² Essa espécie consiste em uma palmeira com até 30 m, cujo seu fruto é globoso-deprimido e revestido por escamas imbricadas castanho-avermelhadas (OLIVEIRA; POTIGUARA; LOBATO, 2006)

Figura 4 - (a) Confeção das Puquecas com farelo de Babaçu; (b) fitas do broto do Miritizeiro; (c) fitas após o processo de secagem.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo os relatos dos interlocutores, a utilização de sacolas de fardo de charque é algo bem recente. A Dona Raimunda relata que anteriormente usava-se folhas de cacau para a confecção da puqueca, mas com as “mudanças da modernidade muita coisa tá diferente”. Estudos ainda mostram a presença da puqueca produzida a partir de material vegetal, tais como folhas de cacau e de guarumã na área de influência do Tocantins (ARAÚJO et al. 2014). No entanto, a preocupação de Dona Raimunda é quase como um alerta para pensarmos o modo como determinadas práticas culturais vem passando por transformações. Além da introdução de materiais sintéticos em substituição aos de origem vegetal, segundos os relatos, o matapi deixou de ser confeccionado por muitas famílias que passaram a comprá-lo no mercado de Cametá ou de outras famílias que ainda tecem.

Após a confecção das puquecas, as armadilhas são colocadas no rio, amarradas entre si, geralmente próximo às residências. Os matapis são revistados diariamente ao final da tarde para recolher os camarões capturados.

Cabe destacar que todo o processo de confecção do apetrecho envolve várias pessoas da família. A busca pelo material vegetal na floresta é uma atividade atribuída aos homens, o processamento do material e o ato de tecer o apetrecho conta com a participação igualmente de homens e mulheres e a pesca é uma atividade predominantemente masculina.

4. O caniço pra pescar na beira

O caniço é um apetrecho utilizado na pesca de determinadas espécies de peixes. consiste em uma vara com uma linha de náilon amarrada na ponta, com a presença de um anzol na extremidade da linha (CINTRA et al, 2009). De acordo com os relatos dos interlocutores, o caniço é usado geralmente para “pescar na beira.

Nas comunidades de Jorocazinho e Juba de cima, o caniço é confeccionado a partir do tronco da Paxibeira (*Socratea exorrhiza*) (Figura 6), uma espécie de palmeira neotropical, nativa da Amazônia, conhecida popularmente como "paxiúba" (KIKUCHI; POTIGUARA, 2016). O processo de confecção desse apetrecho inicia-se com a extração, limpeza e polimento da vara, conforme explica o Célio, morador de Jorocazinho:

A gente tira do tronco da Paxibeira e limpa para tirar a bucha igual do Jupatí, depois de limpar a gente vai lixando a vara até ela ficar bem roliça. (Célio, Jorocazinho).

Na comunidade de Jorocazinho foi relatado, também, a utilização da caniço confeccionado com bambu. No entanto, estes não são confeccionados na comunidade, e sim adquiridos diretamente em lojas de artigos de pesca na cidade de Cametá.

5. O parí pra fazer o cerco

O Parí caracteriza-se como pesca de tapagem na qual a estrutura é colocada dentro da água para aproveitar o tempo de subida da maré. Dentre as comunidades investigadas, apenas Jorocazinho e Mapiraí de cima relataram a utilização do Parí.

Nessas comunidades apetrecho é constituído por um conjunto de painéis retangulares, onde cada painel é chamado de Parí, confeccionados a partir das talas da palmeira Jupatí (*Raphia taedigera*) (Figura 8 e 9). Outros estudos mencionam a confecção do Pari com diferentes espécies vegetais, como por exemplo: Guarumã ou o Marajá (Collart, 1993). Com os painéis constrói-se uma estruturada denominada de Camboa. Sobre o processo de confecção, Sr.Nilson (37 anos, morador de jorocazinho) explica que “é igual como é feito o matapi, mas é igualzinho, mesmo processo. A diferença é que pra fazer o pari nos aproveita a altura da tala e vai tecendo.

Após a confecção do apetrecho, este é levado às margens do rio durante a água vazante para ser colocado e amarrado em estacas que já se encontram nos lugares marcados. As estacas são responsáveis por

garantir a sustentação do Parí. Durante a enchente, a água cobre completamente o Parí, de maneira que ao secar, as espécies ficam presas dentro da armadilha. Sobre isso o morador de Jorocazinho explica que:

O parí é colocado de água seca, aí com o parí nos vai fazendo o cercado, fazendo o cerco. Em antes, nós temos que afinçar as estacas que são elas que sustentam o parí pra ele não cair com a correnteza ou com a própria batida do peixe. (Sr. Sidney, Jorocazinho).

Os interlocutores atribuem o desuso deste apetrecho a dois fatores: demanda do pescado nas comunidades e à introdução de apetrechos sintéticos. Sobre isso, Dorinei, morador de Juba de Cima, explica que:

O parí não se usa mais, porque a medida que o tempo foi passando foi substituído por redes de malhas pequenas, então também possibilita pegar espécies de peixes pequenos que não eram pegos com paris (Dorinei, Juba de cima)."

Figura 6 - Painéis confeccionados com as talas da palmeira Jupatí durante o processo de secagem para posterior montagem da Camboa dentro do rio.



Fonte: Dados pesquisa (2020)

A incorporação de novos apetrechos nas comunidades reflete o caráter dinâmico do conhecimento e das práticas tradicionais, que não são estanques. Pois, eles se reinventam de acordo com as condições impostas, conforme observado, também, em relação à redução da disponibilidade de pescado relatado nas comunidades. Dessa forma, Almeida (2014) destaca que esses conhecimentos estão atrelados a processos reais e sujeitos sociais, que transformam de maneira dialética as suas práticas, ocasionando em uma redefinição de suas relações com a natureza. Para Woortman (2009), os sujeitos pertencentes as

comunidades tradicionais, estão abertas às inovações, desde que assegurem sua reprodução familiar. Dessa forma, torna-se bastante comum essa incorporação e/ou substituição desses apetrechos.

6. O cacuri pra fazer o cerco também, mas é fixo!

Somente os moradores da comunidade de Juba de cima relataram a confecção e utilização do Cacuri. Este apetrecho é caracterizado por ser fixo e usado na captura de peixes pequenos. Configura-se como uma espécie de cerca que é colocada nas margens dos rios e igarapés (Figura 7). Baptista et al. (2016) definem o Cacuri como uma estrutura composta por um o cercado circular, correspondente à uma espécie de câmara onde fica armazenado o pescado e outro de forma retilínea que corresponde a um paredão de interceptação do pescado. Quando as espécies se deparam com o paredão, mudam de direção e acabam penetrando no interior do apetrecho, onde permanecem até a despesca.

Figura 7 - Cacuri montado na beira do rio na comunidade de Juba de cima.



Fonte: Dorinei, morador de Juba de cima

Para a confecção deste apetrecho na comunidade Juba de cima são utilizadas as paxibas (troncos) dos açazeiros (*Euterpe oleracea*). *Euterpe oleracea* é uma espécie de palmeira cespitosa com um número variado de estipes por touceira (OLIVEIRA; CARVALHO; NASCIMENTO, 2000). A espécie é conhecida, principalmente na região Norte, como Açazeiro, muito valorizado nas comunidades devido o seu fruto utilizado na alimentação do dia-adia e como fonte de renda para as famílias

Segundo os relatos dos moradores, esse modo de pescar envolve todo um simbolismo no qual o boto seria o responsável pelo direcionamento dos peixes até a armadilha.

7. O paneiro pra carregar

Outro apetrecho imprescindível na realização das atividades nas comunidades é o Paneiro (Figuras 8). O paneiro é um cesto muito utilizado para carregar os frutos do açaí, peixes e camarão. Para a confecção dos paneiros, utiliza-se como matéria prima as espécies Jacitara (Figura 8a) e Arumã (ou Urumã) consideradas como mais fortes. Embora o paneiro confeccionado com fibra sintética não tenha sido mencionado pelos interlocutores, ele foi muito utilizado na pesca do camarão (Figura 8b).

Figura 8 - (a) Paneiro confeccionado de Jacitara a partir das talas da Jacitara (*Desmoncus orthacanthus*); (b) Paneiro confeccionado de fibra sintética utilizado para transportar camarões.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Jacitara (*Desmoncus orthacanthus* Mart.) é uma palmeira que possui espinhos e que pode ser encontrada na natureza de forma solitária ou em touceira. Seus frutos são pequenos, podendo ser globosos ou subglobosos (OLIVEIRA; POTIGUARA; LOBATO, 2006). A fibra que é retirada dessa palmeira é muito valorizada nas comunidades, pois ela é umas das principais matérias prima para a confecção de cestarias.

O Urumã (*Ischnosiphon Ovatus*), outra espécie citada para confecção das cestarias, também é encontrada em forma de touceiras (NAKAZONO, 2000). Essa fibra possui grande relevância, principalmente em comunidades tradicionais, pois é utilizada na confecção de diferentes objetos, possuindo grande utilização e potencial econômico (NAKAZONO, 2000).

Existe todo um simbolismo acerca do corte das talas de Jacitara, do Arumã e do Jupatí na comunidade de Mapiraí de baixo. O corte dessas talas na mata deve acontecer no escuro, em noites que não apresentam lua cheia. Segundo os conhecimentos da comunidade, cortar essas talas em noites de lua cheia provoca o enfraquecimento das talas. Sobre isso o Seu Antônio explica que:

Se cortar arumã ou jacitara no luar dá tipo uma punilha na tala, ele cria um bichinhozinho que rói tudinho e só fica a casca. Tem que cortar no escuro. O jupatí cortando no luar cria aquela punilha.” (Antonio, Mapiraí de baixo).

Estudos correlacionam o corte de determinadas espécies vegetais durante a lua minguante a uma maior resistência a infestação de uma espécie cupins, conhecida popularmente como punilhas (SANTOS, NAVAS E SILVA. 2015).

Quer seja com base em conhecimentos práticos, simbólicos ou científicos, os moradores das comunidades investigadas expressaram profundos saberes acerca da morfologia da espécie vegetal utilizada, bem como sobre os processos de extração e beneficiamento do material vegetal. usada, quanto sobre o processo de extração

8. CONCLUSÃO

A prática da pesca, principalmente do camarão, ainda é uma atividade presente nas comunidades da região das ilhas do município de Cametá. No entanto, nos diálogos com os moradores torna-se evidente que se constitui como uma atividade de resistência no território.

Ela resiste às transformações ambientais vivenciadas pelas comunidades da região, principalmente relativo à considerável diminuição do recurso pesqueiro em decorrência das mudanças na dinâmica do rio ocasionado pelo projeto hidrelétrico de Tucuruí. Ela resiste enquanto relações de trabalho dos ribeirinhos, uma vez que o ser pescador deixa de ocupar a centralidade das identidades construídas nesse território para dar lugar à outras atividades, dentre as quais, a

psicultura. Ela resiste, também, enquanto prática cultural na medida em que a arte de tecer e confeccionar os apetrechos torna-se cada vez mais restrita aos membros mais antigos das comunidades ou mesmo não mais o confeccionam em função da utilização de outras estratégias, tais como o uso de redes de pesca.

Diante do exposto, torna-se fundamental pensar o território a partir das relações entre o aporte cultural e a biodiversidade, uma vez que as alterações ambientais geram transformações nos diferentes modos de habitar o habitat no que diz respeito às práticas culturais, sociais, econômicas e alimentares construídas socialmente.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, D. et al. Proposta de uma máquina para colheita mecanizada de babaçu (*Orbignya phalerata* Mart.) para a agricultura familiar. **Acta amazônica**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/aa/a/jrwGdZZ8Tvxpzf8h8GCCqKK/?lang=pt>. Acesso em: 31/05/21

Alicerces: revista de investigação, ciência, tecnologia e arte, p. 115-127, 2016. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6816/1/alicerces_wl_mb_wl.pdf. Acesso em: 31/05/21

Almeida, A. W. B. Prefácio. In: Viegas, D. P.; Buriol, F. Resistência das comunidades através da tradição. Manaus: UEA Edições, 2014. p.11-15.

ARAÚJO, M. V. L. F. et al. Pesca e procedimentos de captura do camarão-da-Amazônia à jusante de uma usina hidroelétrica na Amazônia brasileira. **Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)**, v. 4, n. 2, p. 102-112, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/996>. Acesso em: 31/05/21

BAIA, E. F. A pesca do camarão como uma prática educativa no projeto de assentamento agroextrativista Nossa Senhora do Livramento Ilha Tabatinga, Abaetetuba-pa. **Revista Sociais e Humanas**, v. 32, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/34732>. Acesso em: 31/05/21

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3193/1855>. Acesso em: 31/04/21

BAPTISTA, M. M. et al. Cacuri: uma arte de pesca como dispositivo para a criação artística.

BARROS, F. B.; SILVA, D. Os mingauleiros de miriti: trabalho, sociabilidade e consumo na beira de Abaetetuba. **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 10, n. 4, p. 44- 66, 2013. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/308/122>. Acesso em: 31/05/21

BATISTA, K. T. **Avaliação da sustentabilidade de agroecossistemas familiares agroextrativistas de açazeiros na região das ilhas do município de Cametá, Pará**. Dissertação (Mestrado em m Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável. 2013. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/104685/1/katharine.pdf>. Acesso em: 31/05/21.

BATISTA, L. L.; PEREZ, C. Novos meios e novos métodos de pesquisa: desafios, soluções e avanços. **Organicom**, v. 13, n. 25, p. 69-78, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139340/134681>. Acesso em: 21/05/21

BRITO, M. F. M.; LUCENA, R. F. P.; CRUZ, Denise Dias. Conhecimento etnobotânico local sobre plantas medicinais: uma avaliação de índices quantitativos. *Interciência*, v. 40, n. 3, p.156- 164, 2015. Disponível em: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/156-BRITO.pdf>. Acesso em: 31/05/21.

CINTRA, I. H. A. et al. Apetrechos de pesca utilizados no reservatório da usina hidroelétrica de Tucuruí (Pará, Brasil). **Boletim Técnico-Científico do CEPNOR**, v. 9, n. 1, p. 67-79, 2009. Disponível em: <https://cepnor.ufra.edu.br/index.php?journal=tjfas&page=article&op=view&path%5B%5D=780&path%5B%5D=321>. Acesso em: 31/05/21

DA SILVA, C. N. et al. Pesca e influências territoriais em rios da Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2484>. Acesso em: 31/04/21.

DIEGUES, A. C. A construção da etno-conservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. **São Paulo: NUPAUB**, 2010. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/manausetnocon.pdf>. Acesso em: 31/05/2021.

Essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge.

FRAXE, T. J. P; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. (Ed.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Reggo, 2011. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/storage/so>

cialtecnologias/24/files/comunidades_ribeirinhas_modos_de_vida_we
b.pdf. Acesso em: 31/04/21

INGOLD, T. (2000). The temporality of the landscape. *The Perception of the Environment*. INPA, 1993.

KIKUCHI, T. Y. S.; POTIGUARA, R. C. V. Aspectos anatômicos dos feixes vasculares foliares de *Socratea exorrhiza* (Mart.) H. Wendl. (Arecaceae-Arecoideae-Iriarteae). **Biota Amazônia (Biote Amazonie, Biota Amazonia, Amazonian Biota)**, v. 6, n. 2, p. 127-131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/1977>. Acesso em: 31/05/2021

L.A. (Eds.) Bases Científicas para Estratégias de Preservação e desenvolvimento da Amazônia (2).

LIMA, Ana Gabriela Morim de; OLIVEIRA, Joana Cabral de; SHIRATORI, Karen . Conhecimentos associados à biodiversidade. In: Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil [recurso eletrônico]: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças / Manuela Carneiro da Cunha, Sônia Barbosa Magalhães e Cristina Adams, organizadoras; [Ana Gabriela Morim de Lima, Joana Cabral de Oliveira e Karen Shiratori, coordenadoras da seção 8]. São Paulo : SBPC, 2021. 278 p.

LITTLE, Paul E. (2002). Territórios Sociais e Povos Tradicionais No Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: Simpósio “Natureza e Sociedade: Desafios Epistemológicos e Metodológicos para a Antropologia”, na 23ª Reunião Brasileira de Antropologia, Gramado/RS, 19 de junho de 2002, mimeo, 37 p.

MÉRONA, B.; JURAS, A. A.; SANTOS, G. M.; CINTRA, I. H. A. **Os peixes e a pesca no baixo rio Tocantins: vinte anos depois da UHE Tucuruí**. Belém: ELETROBRAS/ ELETRONORTE, 2010. 208p. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota/article/view/1977>. Acesso em: 31/05/2021

MÉRONA, B.; JURAS, A. A.; SANTOS, G. M.; CINTRA, I. H. A. Os peixes e a pesca no baixo rio Tocantins: vinte anos depois da UHE Tucuruí. Belém: ELETROBRAS/ ELETRONORTE, 2010. 208p.

NAKAZONO, E. M. **O Impacto da extração da fibra de arumã (*Ischnosiphon polyphyllus*, Marantaceae) sobre a população da planta em Anavilhanas, Rio Negro, Amazônia Central**. Dissertação (Mestrado em Ecologia do Programa de Pós-Graduação em Biologia Tropical e Recursos Naturais). 2000. Disponível em: <https://bdtd.inpa.gov.br/handle/tede/3066>. Acesso em: 31/05/2021.

ODINETZ COLLART, O. **Ecologia e potencial pesqueiro do camarão-canela, *Macrobrachium amazonicum*, na bacia amazônica.** In: Ferreira, E. J.; Santos, G. M.; Leão, E. L. M. & Oliveira, OLIVEIRA, J. et al. Jupati (*Raphia taedigera* Mart.): a sua utilização por comunidades ribeirinhas do estado do Pará. In: Embrapa Amazônia Oriental-Resumo em anais de congresso (ALICE). In: **Congresso Nacional de Botânica, 54.; Reunião Amazônica de Botânica, 3.,** 2003, Belém, PA. Botânica: desafios da botânica brasileira no novo milênio: inventário, sistematização, conservação e uso da diversidade vegetal: resumos. Belém, PA: Sociedade Botânica do Brasil: UFRA: Museu Paraense Emílio Goeldi: Embrapa Amazônia Oriental, 2003.

OLIVEIRA, J.; POTIGUARA, R. C. V.; LOBATO, L. C. B. Fibras vegetais utilizadas na pesca artesanal na microrregião do Salgado, Pará. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijbgoeldi/a/SccFj5tB737hVywVX7D5yNS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31/05/21.

OLIVEIRA, M.; DE CARVALHO, J. E. U.; DO NASCIMENTO, W. M. O. **Açaí (*Euterpe oleracea* Mart.)**. Jaboticabal, Brazil: Funep, 2000. 52 p. (Série Frutas Nativas, 7). Disponível em: https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/Oliveira+et+al.%252C+2000_000gbtehK8902wX50k07shnq9dunz6io.pdf. Acesso em: 31/04/21.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.2, n. 22, p. 37-50, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16054>. Acesso em: 31/05/21.

PESCE, C. **Oleaginosas da Amazônia**. 2 ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 334p.

PONTE, Romero Ximenes. Assahy-yuricé, iassaí, oyasaí, quase, açã, jussara, manacá, açai, acay-berry: rizoma". 163f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

PORTO-GONÇALVES, CarlosW. (2002). Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther e SADER, Emir (coords.). La Guerra Infinita: hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 37p

POSEY, D. A. **Etnobiologia**: teoria e prática. Suma etnológica brasileira, v. 1, p. 15-25, 1987.

ROCHA, A. E. S.; SILVA, M. F. F. Aspectos fitossociológicos, florísticos e etnobotânicos das palmeiras (Arecaceae) de floresta secundária no município de Bragança, PA, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 19, n. 3, p. 657-667. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/abb/a/W46TtQB D6pphGzMs9MDg7Tb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31/04/21.

RODRIGUES, T. E. et al. **Zoneamento agroecológico do município de Cametá, Estado do Pará**. Embrapa Amazônia Oriental, 2000. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/403601/zoneamento-agroecologico-do-municipio-de-cameta-estado-do-para>. Acesso em: 31/05/21.

SANTOS, K. M. P.; NAVAS, R.; SILVA, R. D. J. A seleção de espécies madeireiras para a estrutura de pesca em comunidades tradicionais na mata atlântica, Brasil. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/376>. Acesso em 31/05/21.

SANTOS, Milton (2002). Território e Dinheiro. In: Território Territórios. Niterói: Programa de PósGraduação em Geografia-PPGEO-UFF/AGB, p. 9 a 15.

SILVA, M. G. Práticas culturais e territorialidades da pesca artesanal na “Região das Ilhas” de Cametá. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE – ANPPAS, 5. 2010, Florianópolis, SC. **Anais... Santa Catarina, ANPPAS**, 2010.

SOLDATI, G. T. et al. Conhecimento botânico e representações ambientais em uma comunidade rural no Domínio Atlântico: bases para conservação local. **Sitientibus série Ciências Biológicas**, v. 11, p. 265-278, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/ojs/index.php/sitientibus Biologia/article/viewFile/74/48>. Acesso em: 31/05/21.

SOUSA, A.B.; SABOIA, T. C.; NASCIMENTO, A. S.; “No fundo se pega o Mandií e na beira o Jacundá”: Saberes da pesca artesanal no rio Urucuzal, Marajó, Pará. *Revista Cocar* V.15. N.33/2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4509>. Acesso em: 15/01/2022.

WOORTMANN, E.F. O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações. In.: **Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social**. GODOI, E.P. et al.(orgs.). São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009, p. 119-130.

NO FUNDO SE PEGA O MANDÍ E NA BEIRA O JACUNDÁ¹: SABERES DA PESCA ARTESANAL NO RIO URUCUZAL, MARAJÓ, PARÁ¹

Airton Brabo de Sousa
Tiago Corrêa Saboia

INTRODUÇÃO

As populações ribeirinhas amazônicas possuem os seus modos de vida imbricados à natureza, seus ciclos e aos recursos naturais (DIEGUES, 1999). Essa estreita relação sociedade-natureza orienta-se em direção aos seus rios, furos, igarapés e várzeas, mas também, fortemente associada à floresta de terra firme afirmando a reprodução sociocultural desses povos. É nessa interface, águas e florestas, que os sujeitos vão resistindo em seu território em uma constante construção e reconstrução de seus modos de fazer e viver.

A conservação dos conhecimentos tradicionais pelas populações amazônicas é pautada na sabedoria que estes têm da natureza como um todo, pois dela eles extraem recursos de origem vegetal e animal corroborando para a manutenção da sociobiodiversidade. De acordo com Johannes (1989), o uso dos recursos naturais e esta conexão direta com a atividade tradicional favorece o amadurecimento dos conhecimentos em relação a todo o processo que ocorre no ambiente.

Na dinâmica com as florestas e rios, foi possível aquisição de um amplo rol de conhecimentos locais acerca desse ambiente, fazendo com que esse território seja marcado, além da diversidade biológica, por uma expressiva diversidade cultural (DIEGUES, 2004; POSEY, 1987; TOLEDO, 1992). Esses conhecimentos são entendidos como tradicionais, pois constituem-se enquanto um conjunto de “experiências e saberes acumulados por um grupo humano em relação aos recursos naturais” (ALBUQUERQUE E ALVES, 2018, pg. 21) e por isso, marcam e demarcam as identidades, os saberes e fazeres dessas populações.

No bojo desses saberes e fazeres, o agroextrativismo, o cultivo e a pesca artesanal destacam-se como as atividades mais representativas

¹ Artigo publicado na íntegra na Revista Cocar Revista Cocar V.15. N.33/2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4509>

dos modos de vida ribeirinho . Nesse sentido, Marques (1991) e Altieri (1989) consideram a inter-relação entre a cultura humana e sistemas biológicos e a influência que um exerce sobre o outro e Toledo (1990) situa essa inter-relação enquanto coprodução entre o social e o natural, elemento essencial para sejam geradas as condições de autonomia produtiva e alimentar. A pesca artesanal, por exemplo, ao mesmo tempo em que garante grande parte da proteína animal presente na dieta dessas populações, representa a preocupação com a utilização dos recursos naturais de forma sustentável.

De acordo com Marques (1991), a Etnoecologia é um campo de pesquisa que estuda os diferentes modos pelos quais as populações humanas se relacionam com as demais componentes do ecossistema. Para o autor, conhecimentos, crenças, sentimentos, valores e comportamentos intermediam os processos de apropriação da natureza pelas populações humanas. Portanto, é um campo de pesquisa que se constitui a partir da busca da valorização da diversidade cultural que se manifesta dentro de cada sociedade (MEDEIROS e ALBUQUERQUE, 2012).

Nessa ocasião buscamos entender como funciona o universo pesqueiro e as relações que permeiam a atividade, seja na identificação das espécies ou dos métodos utilizados na pescaria. O conhecimento alcançado pelos pescadores, independente de serem artesanais ou industriais deve ser colocado em evidencia nos estudos, pois a percepção deve ser entendida e não apenas avaliada a questão das tecnologias necessárias para pescar, mas valorizar a consciência da seriedade de quem e como empregam esses apetrechos de pesca e que saberes estão agregados na realização da atividade (DIEGUES, 2004).

Além da busca pela valorização, os esforços voltados para a compreensão dos saberes locais acerca da natureza e da utilização dos recursos, são fundamentais para a construção de estratégias que busquem a garantia das condições de viver no território e para seja construído um conhecimento que leve em consideração os diferentes modos de vida das populações ribeirinhas amazônicas. Desse modo, este estudo teve como objetivo compreender os conhecimentos etnoecológicos de pescadores artesanais e assim caracterizar os recursos pesqueiros de importância cultural e alimentar, estabelecidas a partir de práticas utilizadas na pesca artesanal no Rio Urucuzal – Ilha do Marajó – PA. O trabalho destaca diversas características do

conhecimento tradicional dos pescadores e as várias estratégias e técnicas do manejo da sociobiodiversidade pesqueira.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida com pescadores artesanais de diferentes comunidades localizadas nas proximidades do rio Urucuzal, no município de São Sebastião da Boa Vista. O município pertence à microrregião de Furos de Breves, e a Mesorregião do Marajó, Estado do Pará (Figura 1).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Em um primeiro momento foi realizada uma pesquisa exploratória com visita a residências de 18 famílias em diferentes pontos do rio Urucuzal. Nesse sentido as primeiras visitas foram pautadas conforme Campenhoudt e Quivy (2008), onde a primeira investigação se deu para contemplar com maior precisão as escolhas das dimensões teórico-metodológicas que poderiam ser abordadas. As visitas tiveram como objetivo principal a coleta de informações para a seleção dos interlocutores da pesquisa e consistiram em conversas informais e registros em caderno de campo. A partir das visitas e conversas com os moradores, dez pescadores foram selecionados para participar da pesquisa. Os critérios para a seleção dos sujeitos de pesquisa foram: i) se autodeclarar pescador artesanal e ii) ser reconhecido como pescador artesanal experiente entre os moradores das comunidades.

Dada a importância do registro dos conhecimentos relacionados à prática da pesca artesanal para a região, bem como, a representatividade que esses sujeitos possuem junto às respectivas comunidades, optamos pela utilização dos nomes reais dos pescadores entrevistados como uma forma de valorização de seus saberes e suas práticas, para autorizar a pesquisa, os interlocutores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em um segundo momento, para a coleta de informações nos apoiamos na observação participante que possibilitou o olhar de dentro da realidade (GEERTZ, 1989). O uso desse método permitiu compreender conhecimentos e as práticas em torno da pesca artesanal, bem como a dinâmica local do grupo social estudado. As entrevistas semiestruturadas (BERNARD, 1988), baseadas em questionários com perguntas abertas e fechadas, viabilizou registrar os conhecimentos a respeito da nomenclatura folk das espécies de peixes, preferências de

pesca, hábitat, apetrechos de pesca e técnicas de captura. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente analisadas.

Figura 1 – Mapa de localização da comunidade do Urucuzal, São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó – Pará



A base de informações para a construção desse estudo não se restringiu às entrevistas. A indicação das espécies de peixes apontados foi realizada por meio da técnica de Lista Livre (free list), o qual cada um dos dez pescadores deveria listar os peixes conhecidos e pescados no rio Urucuzal. Além disso, outros momentos de socialização com os interlocutores são igualmente considerados na pesquisa. Desse modo, conversas informais e momentos de pescaria tornaram-se momentos importantes de ensinamentos e registro acerca desses conhecimentos. Na análise dos dados, trabalhou-se a partir do “material acumulado” no qual evidenciaram-se os principais achados da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades produtivas tradicionais geralmente se fazem presentes na pesca, na roça, na caça e no extrativismo vegetal, podendo estas serem desenvolvidas individualmente ou de forma coletiva em

territórios de uso comum. No caso dos atores sociais do rio Urucuzal, para além da pesca, temos como forte base o extrativismo vegetal que oferecem uma diversidade de produtos para consumo familiar ou comercialização, sendo o açaí, o grande destaque econômico e alimentar da comunidade. Outros produtos oriundos da floresta, tais como o miriti, andiroba, urucu, manga e jupatí (usado para confecção de cestos) também são citados como fontes de renda. Dessa forma, o manejo dessa diversidade local objetiva garantir a segurança do sistema alimentar e a fortalecer os aspectos culturais ligados a atividade seja ela referente ao extrativismo vegetal ou animal.

As comunidades do rio Urucuzal carregam um histórico tradicional que possibilita a administração dos recursos naturais conforme o entendimento dos costumes e práticas produtivas aliadas as suas preferências alimentares. Por isso, este estudo buscou entender a relação desses atores sociais com o recurso. No contexto da comunidade do rio Urucuzal, a pesca artesanal é considerada enquanto atividade complementar na vida dos pescadores, condizente com a ideia proposta por Furtado (1993) na qual retrata os pescadores polivalentes que desenvolvem múltiplas atividades.

3. SAZONALIDADE E ETNOESPÉCIES DO RIO URUCUZAL

As entrevistas e conversas informais com os pescadores artesanais do Rio Urucuzal revelaram uma rica rede de conhecimentos tradicionais associados a prática da pesca. Na tabela 01 está organizada as principais informações sobre o perfil dos pescadores que participaram da pesquisa.

Os saberes e fazeres presentes na localidade pesquisada fazem referência desde a forma de nomear as espécies de peixes encontradas na região, aos apetrechos utilizados e, principalmente, saberes relacionados ao hábitat e nicho ecológico das diferentes espécies. Tais conhecimentos são determinantes para o sucesso dos esforços de captura dos recursos pesqueiros.

Tabela 01 = Perfil dos pescadores artesanais informantes da pesquisa

Nome	Idade (anos)	Escolaridade
Adailton	38	Ensino Fundamental
Dalvino	67	Alfabetizado
Danilo	49	Ensino médio
Domingos	49	Alfabetizado

Jorge	63	Alfabetizado
José	50	Alfabetizado
Raimundo	51	Ensino Fundamental
Valdery	45	Alfabetizado
Valdir	47	Ensino fundamental
Walter	63	Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os pescadores entrevistados mencionaram um total de quinze etnoespécies mais capturadas na região (Tabela 2). Segundo os relatos, 60% das espécies são encontradas durante o ano todo, tais como Acará tinga (*Aquidens spp.*), Mandubé (*Ageneiosus spp*) e Piramutaba (*Brachyplatystoma vaillantii*), estas foram as 3 espécies mais citadas. A captura das demais espécies está associada à sazonalidade como também destaca Alencar (2014) em sua pesquisa na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, onde os conhecimentos acerca dos fenômenos naturais influenciam consideravelmente na rotina pesqueira. Dentro desse contexto sazonal os pescadores citaram como exemplo a Sarda (*Pelonna spp.*) e o Pirambú, pescados de janeiro a julho (inverno amazônico) e o camarão que é capturado de junho a dezembro (verão amazônico).

Tabela 2 - Etnoespécies citadas pelos pescadores artesanais como capturadas com maior frequência no Rio Urucuzal, São Sebastião da Boa Vista, Pará.

Etnoespécies	Pista taxonômica	Época do ano
Acará tinga	Periciformes/Cichlidae	O ano inteiro
Caratarú	Periciformes/Cichlidae	O ano inteiro
Dourada	Siluriformes/Pimelodidae	O ano inteiro
Jacundá	Periciformes/Cichlidae	O ano inteiro
Piranga		
Mandií	Siluriformes/Pimelodidae	O ano inteiro
Mandubé	Siluriformes/Ageneiosidae	O ano inteiro
Pacu	Charasiformes/Serrasalmidae	O ano inteiro
Pescada branca	Perciformes/Sciaenidae	O ano inteiro
Piramutaba	Siluriformes/Pimelodidae	O ano inteiro
Ituí	Gymnotiformes	De janeiro a julho
Piranambú	Siluriformes/Pimelodidae	De janeiro a Julho
Sarda	Clupeiformes/Clupeidae	De janeiro a julho
Camarão		De junho a dezembro
Tucunaré	Periciformes/Cichlidae	De julho a dezembro
Aracú	Charasiformes/Anostomidae	Na piracema

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Essas espécies são pescadas em função do seu valor comercial e visando o consumo na própria comunidade. Espécies como a Pescada branca (*Plagioscion squamosissimus*), Mandubé (*Ageneiosus brevifilis*) e camarão, que possuem maior valor comercial, são comercializadas em mercados na cidade ou vendido para atravessadores. Espécies como Mandií (*Pimelodus blochii*) e Acará tinga (*Aquidens spp.*), por serem considerados peixes de menor preferência na cidade, são consumidos em maior quantidade pelas famílias na comunidade.

Cabe destacar ainda que para todos os pescadores entrevistados o camarão é incluso na categoria de “peixes menores” e assume grande importância nos relatos por ser uma espécie que “serve de alimento para outros peixes”. Em relação ao modo de classificação tradicional de pescadores, diferentes autores destacam que outras formas de vida aquáticas podem ser consideradas dentro da categoria “peixes”, inclusive tartarugas (MARQUES, 1991, PAZ & BEGOSSI, 1996).

4. QUE PEIXE É ESSE? A ETNOTAXONOMIA DAS COMUNIDADES DO RIO URUCUZAL

Em relação a etnotaxonomia, as comunidades locais possuem formas próprias de nomear e classificar os seres vivos de acordo com o modelo da sistemática folk (Berlin, 1992). Essa nomenclatura popular é baseada em um sistema de lexemas primários e secundários. Entre as espécies citadas pelos pescadores, Mandií é um exemplo de lexema primário, enquanto o Jacundá piranga de lexema composto.

Berlin (1992) enfatiza a relação dos atributos morfológicos das diferentes espécies na nomenclatura popular. No caso das espécies citadas, o modo como são denominadas, sugerem a conservação de raízes dos idiomas tradicionais amazônicos como, por exemplo, o Nheengatu que nasceu do Tupi antigo em meados do século XIX. .

No caso do Nheengatu, os nomes populares são derivados da combinação de substantivos, prefixos e sufixos que fazem referência à aspectos morfológicos, habitat e características de interação das espécies com o ambiente. Quando perguntados a respeito do significado dos lexemas “açú”, “rana”, “i”, “pira” e “tinga”, todos os pescadores entrevistados souberam identificar os seus respectivos significados. Na tabela 2 estão presentes as relações entre o nome popular das espécies mencionas e a origem da nomenclatura.

Tabela 3 - Análise da nomenclatura popular de origem Nheengatu das espécies de peixes capturadas no Rio Urucuzal, São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó - Pará.

ETNOESPÉCIE	ORIGEM NHEENGATU
Acará tinga	Tinga = branco
Carataí	
Ituí	
Matupirí	-I e -ĩ são sufixos que expressam o diminutivo
Mandií	
Surubim (ĩ)	
Piranambú	Pirá = peixe+Inambú (ave negra) (RIBEIRO; GÓES; FONSECA, 2013)
Jacundá Piranga	Piranga = Vermelho
Pirarucú	Pirá=peixe+Urucú (fruta de tintura vermelha)
Jatuarana	O sufixo -RANA significa mau, pouco, mais ou menos, falso, fraco, não verdadeiro, espúrio, adulterado (NAVARRO, 2011, p. 99)
Tariêra	Por vezes há a troca pelo termo português “Traíra” por causa da semelhança fonética, mas nesta região ainda conservam a pronúncia original do Ý (com a língua dobrada) do Tupi antigo
Tucunaré açú	ASU e -USU são sufixos de aumentativo, correspondendo ao -ão, -ona do português

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

5. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESCA

Para a captura das espécies citadas pelos pescadores do rio Urucuzal, foram identificados 20 instrumentos de pesca, dos quais 10 foram considerados instrumentos principais e os outros 10 consideramos como auxiliares (tabela 3). A classificação das categorias principal e auxiliar se dá através dos instrumentos mais utilizados e preferidos são considerados principais e os menos utilizados são os auxiliares. Segundo o relato dos pescadores, os mais utilizados são o caniço (Figura 2), as linhas de mão e os matapisi. Os Matapis e París (pesca de tapagem), são confeccionados na própria comunidade a partir de materiais vegetais retirados de espécies como a Paxiúba (*Socratea exorrhiza*) e o Jupati (*Raphia taedigera*).

Tabela 4 - Instrumentos utilizados na pesca artesanal no Rio Urucuzal, São Sebastião da Boa Vista, Pará.

INSTRUMENTOS PRINCIPAIS	INSTRUMENTOS AUXILIARES
Caniço	Arpão
Espinhel	Canoa
Estrovo	Cesto
Linha de mão	Cipó para amarras (Mucunã)
Malhadeira	Cipó para amarras (timbof)
Matapi	Facho (archote)
Parí	Remo
Puçá	Tabocas
Tarrafa	Terçado
Zagaia	Viveiro de camarão

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

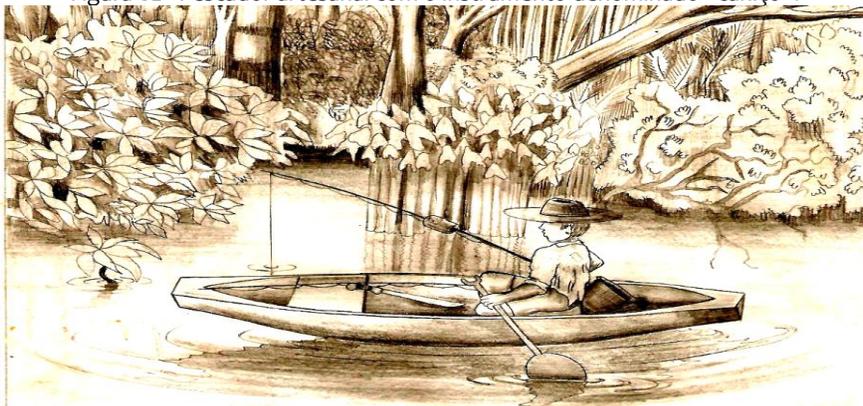
No contexto do Urucuzal, a opção por determinados instrumentos está associada à aspectos da tradição na comunidade, mas também, é possível perceber a preocupação da escolha do instrumento que será utilizado com a conservação dos recursos naturais, já que alguns tendem a capturar espécies não desejadas ou ainda muito pequenos – “filhotes”. De acordo com o Sr. Valdir (44 anos), ele não faz uso da malhadeira por ser considerada “fanitura”, ou seja, um instrumento que “pega de tudo”. Nos relata ainda que “na comunidade pouca gente usa, pois já sabemos que ela prejudica muito os peixes” se referindo à interferência no equilíbrio das espécies com o uso mais intenso de redes de pesca. A diminuição da disponibilidade do pescado é uma grande preocupação na comunidade, uma vez que este recurso é um dos principais elementos à mesa dos moradores das comunidades ribeirinhas e representa uma das principais fontes de proteína da alimentação das famílias (ISAAC; BARTHEM, 1995).

Além disso, não é difícil perceber que a prática da pesca no rio Urucuzal representa muito mais do que a mera conquista do recurso. Ela está presente desde as mais diferentes formas do brincar na infância do ribeirinho e o acompanha até a sua vida adulta nos momentos de lazer, mas sobretudo, enquanto forma de trabalho. Desse modo, para que a prática da pesca seja compreendida em toda a sua complexidade, é necessário que a reconheçamos enquanto prática social e não apenas uma atividade com fins utilitaristas (BARROS et al., 2020).

A preocupação com a escassez de determinadas espécies está presente no relato da maioria dos pescadores entrevistados. Corroborando com isso, temos a narrativa do Sr. Raimundo (50 anos)

que nos diz que “O camarão é um bicho importante para os outros peixes, porque muitos se alimentam dele. Se ele sumir, os outros peixes somem juntos”. Outro pescador, o Sr. Valdery (48 anos) afirma que a peixes maiores se alimentam da Pescada e que “os botos estão sumindo daqui porque a pescada está sumindo”.

Figura 02 - Pescador artesanal com o instrumento denominado “caniço”.



Fonte: Ilustração cedida por Benedito Maria, filho de um dos interlocutores da pesquisa.

A relação que os pescadores destacam, utilizando o camarão e a pescada como exemplos, é o que na ecologia é denominado como espécies-chave. Segundo Peroni, as espécies-chaves são fundamentais para o equilíbrio da biodiversidade, uma vez que a remoção de uma delas produz um grande efeito, podendo ser de extinção ou forte mudança na densidade de outra. Nesse sentido, o autor destaca que essas espécies possuem um papel decisivo na conservação do meio. O estabelecimento de relações entre diferentes espécies evidencia que os conhecimentos tradicionais locais são importantes, também, na elaboração de estratégias de manejo dos recursos. Sobre isso o Sr. Valter diz que:

Devemos respeitar os limites da natureza, respeitar a Piracema, soltar os peixes menores, os camarões com ova e deixar viver a mãe dos filhotes. Tudo isso ajuda, pra que nossos filhos e netos tenham o seu sustento no futuro. (Sr. Valter, 64 anos)

De acordo com os pescadores, o cuidado com o manejo desse recurso não foi capaz de impedir que algumas espécies como o Pirarucu, a Sarda e a Piraíba se tornassem mais difíceis de serem encontradas.

Estes atribuem a maior escassez dessas espécies ao aumento demográfico local que forçou um crescimento no consumo do pescado, essa associação de demografia com o desaparecimento de algumas espécies também é feita nos estudos de Nascimento (2021), na comunidade quilombola de Mangueiras, Salvaterra – Ilha do Marajó – Pará, que embora esta não seja a principal causa, ainda assim é vista pelos pescadores mangueirenses como um fator decisivo na quantidade de recurso pesqueiro disponível.

6. SABERES QUE SUBSIDIAM A PRÁTICA

Os pescadores entrevistados manifestaram grande domínio sob a atividade da pesca artesanal, destacando conhecimentos acerca da identificação das diferentes espécies de peixes encontradas na região. Foi possível perceber esse domínio em diferentes momentos da atividade que vão desde a coleta de material vegetal, para confecção dos instrumentos utilizados, até o momento da prática da pesca em si. Tais interações estão relacionadas ao saber-fazer da pesca e diz respeito à compreensão do movimento de marés, fases da lua, mas, principalmente, a um profundo conhecimento da ecologia das espécies que são capturadas. Neste ponto, Souza (2004) destaca que os pescadores e sua relação com o ambiente são de extrema importância, uma vez que essa interação faz com que o conhecimento atue como regulador das práticas pesqueiras, onde tudo vai ser adequado ao momento da pescaria, ao local e até mesmo a espécie a qual se deseja capturar, por isso o autor justifica ainda que o sucesso ou fracasso da pescaria depende muito das condições das chuvas, das fases da lua e das marés.

Os pescadores possuem uma ampla gama de conhecimentos especializados que, em muitas vezes, encontra-se correspondência com o conhecimento científico acumulado na ictiologia (MARQUES, 1991). O autor enfatiza que tais conhecimentos podem aperfeiçoar a prática de modo a ser compreendida em um sistema de predação (presa/predador) entre os pescadores artesanais e as diferentes espécies alvo.

A figura 03 ilustra os principais saberes etnoecológicos e o modo como este saber se manifesta no saber-fazer da pesca, ou seja, de que forma os conhecimentos tradicionais contribuem para as estratégias de pesca dos peixes encontrados na região.

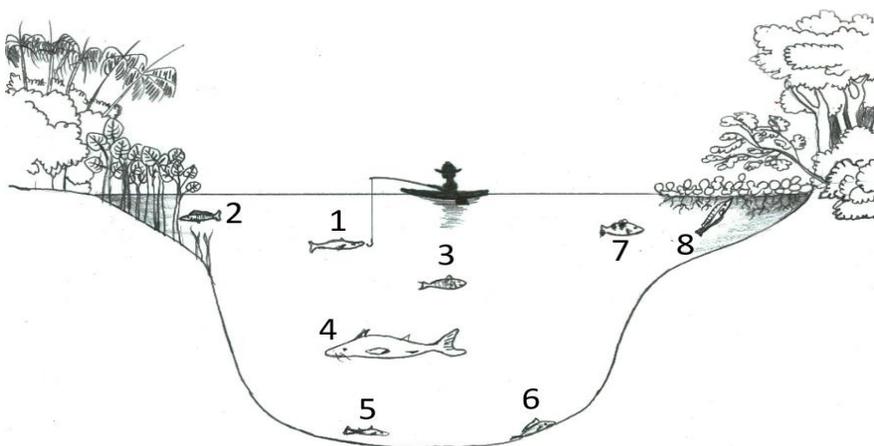
Segundo os pescadores, o Mandubé é uma espécie carnívora que se alimenta de outros peixes e de insetos que caem na “flor d’água” como o cupim, por exemplo. A partir de janeiro quando a umidade aumenta, os cupins alados aparecem e caem em grande quantidade na água, alimentando muitos peixes. Nesta época muitos pescadores aproveitam para a pesca do Mandubé, com linhas ou tarrafas em até três metros de profundidade. Para , os peixes dessa família são endêmicos da região Neotropical e têm hábitos bem diversificados [...]. Na região Amazônica esta espécie tem um significado econômico expressivo por fazer parte de um dos recursos pesqueiros mais frequentes nas pescarias e no comércio.

Outro ponto importante a destacar é que a captura está condicionada tanto ao conhecimento do habitat e nicho ecológicos das espécies quanto à construção de armadilhas. Para capturar o Jacundá, que segundo os pescadores se esconde por baixo de raízes e em reentrâncias dos igarapés, constroem a “Taboca”, que consiste em um pedaço oco de madeira, em forma de tubo. Essas peças são colocadas no fundo das “Bachas” (pequenos igarapés), onde o peixe irá se esconder e, desta forma, ser capturado apenas tapando-se as duas entradas do tubo e inclinando-o em um cesto. A construção da Taboca é similar a pesca de torrão ou turrão que é realizada na comunidade quilombola de Mangueiras como destacado no trabalho de Nascimento (2020), onde os pescadores cercam com as redes as “torres” formadas por porções de terra aglutinadas podendo ser mais ou menos firmes e batem nelas, dessa forma desorientando os peixes que saem de dentro dos buracos e são capturados nas redes. São muito comuns de serem encontrados nesses habitats o jiju, pacamu, jacundá e o acari, pois são peixes que fazem desses locais seus esconderijos.

Na tabela 4 buscamos construir uma correlação entre o conhecimento ecológico local e o conhecimento ictiológico referentes às diferentes espécies citadas encontrada na literatura científica. Cabe destacar que ao fazê-lo, não buscamos validar um conhecimento a partir do outro ou mesmo criar qualquer tipo de hierarquia entre as diferentes formas de compreender os organismos e o ambiente. A própria experiência dos povos tradicionais ribeirinhos dá conta dessa validação por garantir historicamente a existência dessas populações. Ainda assim, torna-se importante o estabelecimento dessas relações ao evidenciar possíveis concordâncias com a literatura científica para a valorização dos saberes e fazeres da pesca artesanal, bem como para

contribuir com possíveis planos de manejo da pesca em âmbito local que levem em consideração os conhecimentos constituídos sócio historicamente por essas populações.

Figura 3. Ilustração evidenciando os saberes relacionados aos locais de captura e profundidade das espécies relatadas pelos pescadores. 1 – Mandubé: aproximadamente 3m da superfície; 2 – Jacundá Piranga: na margem, entre os aningais; 3 – Pescada branca: em todo o leito; 4 – Piraíba: no canal (centro do leito); 5 – Mandií: próximo ao fundo do leito; 6- Acará: fixado no fundo do leito; 7 – Tucunaré: próximo das margens; 8 – Ituf: embaixo dos mururés.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como evidenciado na tabela 4, o conhecimento ecológico local compartilhados pelos pescadores artesanais do Rio Urucuzal é concordante com a informações biológicas para cada espécie encontrada na literatura científica. No entanto, foi possível perceber que determinados conhecimentos acerca das espécies não formam consenso entre os pescadores artesanais do Rio Urucuzal. Essa discordância pode estar relacionada ao conhecimento adquirido sobre espécies que exploram o ambiente com maior amplitude. Consequentemente, espécies como, por exemplo, o mandií que se alimenta em diferentes profundidades no rio, são capturados em locais diferentes, influenciando, assim, o conhecimento acerca dos seus locais de captura. Nesse sentido, conforme mencionam Medeiros e Albuquerque (2012a), o conhecimento tradicional é dinâmico e permitem processos de incorporação ou exclusão de informações para responder a demandas específicas. A dinamicidade do conhecimento

tradicional evidencia que, apesar de ser um saber coletivo, ele é construído a partir da vivência dos indivíduos e dependente de fatores bióticos e abióticos local.

Tabela 4 – Correlação entre o conhecimento ecológico local e o conhecimento ictiológico acerca dos locais de captura das espécies de peixes.

Conhecimento local	Concordância da afirmação entre os pescadores	Conhecimento ictiológico
1- Mandubé – “Com uma linha de 3m a 5m você já consegue pescar Mandubé”	70%	A espécie em questão habita calhas e margens de rios, alimentando-se de peixes, insetos e outros invertebrados aquáticos, sendo, portanto, carnívora .
2 – Jacundá Piranga – “O Jacundá Piranga fica perto do aningal e escondido por baixo de paus”.	80%	O Jacundá é um peixe que habita rios, remansos de rio, lagoas e represas, sempre próximos à estruturas como paus, pedras, entre outras
3 - “A Pescada você encontra em todo o rio, na parte do centro”.	100%	A referida espécie vive em grandes cardumes no fundo ou na meia água, [...] ocorrendo principalmente na porção central de lagos, lagoas, açudes e praias arenosas de rios .
4 – Piraíba - “A Piraíba a gente acha ela no canal, dos rios mais fundos”	100%	O Piraíba habita calhas profundas dos grandes rios .
5 – Mandií - O mandií a gente encontra bem no fundo do rio”	70%	Embora a maioria das espécies tomem a maior parte do seu alimento dos fundos dos rios ou dos córregos, o alimento provavelmente é capturado em qualquer meio de sua existência
6 – Acarí – “O Acarí fica colado no fundo do rio e em paus que tem limo”.	100%	É um peixe de fundo, onde vive raspando o substrato com seus inúmeros e delicados dentes, à procura de alimento.
7 – Tucunaré – “O tucunaré anda praticamente todo o rio, mas a gente pesca ele na margem”.	90%	Na enchente os peixes passam a se alimentar na planície inundada afim de aumentar a reserva de energia, [...] que será usada na migração para as cabeceiras dos rios na fase de vazante para fins de reprodução

8 – Ituí – “O Ituí a gente encontra ele embaixo dos mururés e aningais” 90%

É provável que muitas espécies sejam especialistas alimentares, por exemplo buscando alimento ao redor de folhas de plantas aquáticas ou raízes de plantas flutuantes, ou entre o folheto do fundo ou no lodo

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O fato de os pescadores possuírem conhecimentos de onde capturar determinados peixes é outro ponto de destaque. Ao mesmo tempo que facilita o trabalho, proporcionando um lugar específico onde encontrar o alimento, pode ser entendido como potencialmente perigoso para a permanência de determinadas espécies no rio. O Aracu, por exemplo, citado por parte dos pescadores, é um peixe que vive em grandes cardumes. Esta espécie aproveita as marés de enchentes, quando estas cobrem boa parte das terras de várzea das ilhas (denominadas por eles de “lançantes”), para se reproduzirem nas cabeceiras dos igarapés. Muitos pescadores têm a prática de “escutar o Aracu”, isto é, espreitá-los, escutando as batidas do peixe na água para capturá-los em grandes quantidades nos cardumes. Esta prática segundo os próprios ribeirinhos é muito predatória e está diminuindo as aparições dos cardumes, embora muitos façam parte de associações de pescadores e possuem conhecimento de leis que proíbem a pesca no período da piracema .

Sobre as melhores noites para pescar, é consenso entre os entrevistados que noites de luar não são boas para a pesca artesanal. De acordo com os relatos, as melhores noites são as de quarto crescente, pois segundo o conhecimento tradicional é quando a maré está média. Relatam ainda que há preferência para a captura de determinadas espécies no período que chamam de “Tepacuema”. Nome dado ao período em que segundo os pescadores a maré enche seis da manhã e seis da tarde, mostrando pontos dos rios que são raros de se ver.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desta pesquisa mostrou que a pesca artesanal apresenta uma grande marca de resistência para as populações tradicionais, por considerar o uso sustentável dos recursos da natureza e evidenciou os conhecimentos tradicionais acerca dos peixes do rio

Urucuzal. Essas reflexões nos fazem entender as diversas sociabilidades que envolve a prática pesqueira, seja no saber partilhado ou nos momentos de pescarias.

Os conhecimentos socializados pelos pescadores durante as entrevistas evidenciaram uma rica rede de saberes acerca de diferentes espécies e seus habitats, comportamento, modos de obtenção de alimento e reprodução, bem como, da dinâmica dos rios e igarapés (Bachas) que garantem o sucesso da captura do recurso desejado. Além disso, os instrumentos utilizados nas pescarias são confeccionados na própria comunidade marcando um processo de fabricação artesanal amparado no ambiente familiar, permitindo que as gerações aprendam não apenas sobre como capturar os peixes, mas também a produzir o instrumento usado para esta finalidade.

Desse modo, cada particularidade está imbricada na memória local a qual permite se reinventar e criar novas estratégias de acordo com as necessidades da comunidade. É inegável a preocupação de que o conhecimento tradicional esteja como fortalecedor da preservação dos estoques pesqueiros a fim de garantir alimento de qualidade e em quantidades suficientes para os moradores de Urucuzal. Todo conhecimento acerca da ictiofauna local é repassado entre as gerações através da oralidade e da apresentação da prática em si, onde o contato com o rio faz com que desde criança estes aprendam a dominar as técnicas de pesca e busquem sempre estratégias de manutenção da biodiversidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. DE.; ALVES, R. R. N. O que é Etnobiologia In: Introdução à Etnobiologia. 2. Ed. Revista e ampliada- Recife, PE. NUPEEA, 2018.

ALENCAR, Edna Ferreira. Questões de Gênero em Projetos de Manejo de Recursos Pesqueiros na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. In: LEITÃO, M^a. do R. F. (Org.) Pesca, turismo e meio ambiente. 1ed. Recife: EDUFRPE, p. 123-143, 2014.

ALTIERI, M. A. Agroecologia: As bases científicas da agricultura alternativa. PTA/FASE, Rio de Janeiro, 1989.

BARROS, F. B.; PORRO, N. S. M.; LINHARES, A. DA S.; BRITO, C. DE S. A tradição da pesca no território Sesmaria do Jardim (maranhão):

conflitos socioambientais e estratégias de mobilização. *Vivência: Revista de Antropologia*, v. 1, n. 53, 29 abr. 2020.

BERLIN, B. *Ethnobiological classification: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton University Press. Princeton, New Jersey. 290p, 1992.

BERNARD, Harvey Russel. *Research methods in cultural anthropology*. Newbury Park, CA: Sage, p. 149-179. 1988.

BULLOCK, T. H.; FERNANDES-SOUZA, N.; GRAF, W. Aspectos do uso da descarga do órgão elétrico e eletrorrecepção nos Gymnotoidei e outros peixes amazônicos. 1979.

CAMPENHOUDT, Luc Van; QUIVY, Raymond. *Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva Publicações*, 2008.

CORRÊA, H. A.; SÁ, T. D. de A.; PORRO, N. S. M. Entre o açai e o roçado: interpretações sobre o planejamento de atividades agrícolas e extrativas por um campesinato de várzeas amazônicas. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 24, n. 2, p. 604-630, out. 2016. Disponível em: <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/155288/1/797-2327-1-PB.pdf>. Acesso: 08/04/2021

DIEGUES, A. C. *Biodiversidade e comunidades tradicionais do Brasil*. São Paulo: NUPAUB-USP-PROBIO-MMA-CNPq, 1999.

DIEGUES, A. C. *Pesca construindo sociedades*. São Paulo: NUPAUB-USP, 2004.

FLINK, W. I.; FLINK, S. V. *A Amazônia Central e seus peixes*. v. 62A(1), 1979.

FURTADO, Lourdes G. *Os Pescadores do rio Amazonas: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica*. Belém: MPEG, 1993.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. 1989

ISAAC, V. J; BARTHEM, R. B. Os recursos pesqueiros da Amazônia brasileira. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia*. V. 11, n. 20, p. 295-339, 1995.

JOHANNES, Robert Earle. Fishing and traditional knowledge. In: JOHANNES, Robert Earle (Ed.). *Traditional ecological knowledge: a collection of essays*. Cambridge: IUCN, p. 39-42, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, D. K. S.; RESENDE, E. K. Distribuição do Tucunará *Cichla cf. monoculus* (Osteichthyes, Cichlidae) no Pantanal. *Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento* 60. 2005.

MARQUES, J. G. W. Aspectos Ecológicos na etnoictiologia dos pescadores do Complexo Estuarino-Lagunar Mundaú-Manguaba,

Alagoas. Tese de doutorado, Instituto de Biologia. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 270 p., 1991.

MEDEIROS, M.F.T. & ALBUQUERQUE, U.P. (ORG.). “Etnoconhecimento”. In: Dicionário Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia. Recife:SBEE/NUPEEA, 2012a.

MEDEIROS, M.F.T. & ALBUQUERQUE, U.P. (ORG.). “Etnoecologia”. In: Dicionário Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia. Recife: SBEE/NUPEEA, 2012b

MINC, C. 6.514. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. . 22 jul. 2008.

NASCIMENTO, A. S.; BARROS, F. B. Dimensões da Pesca na Comunidade Quilombola de Mangueiras (Ilha do Marajó, Pará): características, conhecimentos tradicionais e cosmologias. v. 32, p. 199-230, 2021.

NASCIMENTO, A.S. Da natureza à mesa: a pesca artesanal na vida e alimentação dos quilombolas da comunidade de Mangueiras, (Ilha do Marajó – Pará). Dissertação. Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas. Instituto amazônico de Agriculturas Familiares. Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NAVARRO, E. DE A. Curso de Língua geral Nheengatu ou tupi moderno. 1a ed. São Paulo: Paym gráfica e editora, 2011.

NAVARRO, E. DE A. Método moderno de Tupi antigo. 3a ed. São Paulo: Global, 2005.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. *Estud. av.*, São Paulo , v. 26, n. 76, p. 245-254, Dec. 2012

OLIVEIRA, A. Peixes de água doce do Brasil - Cascudo (*Hypostomus affinis*), [s.d.]. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-cascudo-hypostomus-affinis>>. Acesso em: 25 jan. 2020c

OLIVEIRA, A. Peixes de água doce do Brasil - Jacundá (*Crenicichla lenticulata*), [s.d.]. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-jacunda-crenicichla-lenticulata>>. Acesso em: 25 jan. 2020a

OLIVEIRA, A. Peixes de água doce do Brasil - Piraíba (*Brachyplatystoma filamentosum*), [s.d.]. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-piraiba-brachyplatystoma-filamentosum>>. Acesso em: 25 jan. 2020b

Paz, V. & Begossi, A. Ethnoichthyology of Gamboa Fishermen of Sepetiba Bay, Brazil. *Journal of Ethnobiology* 16 (2): 157-168, 1996.

- PERONI, N.; HERNANDEZ, M. I. M. ECOLOGIA DE POPULAÇÕES E COMUNIDADES. Florianópolis: CCB/EAD/UFSC, 2011.
- POSEY, D. A. “Introdução – Etnobiologia: teoria e prática”, “Etnoentomologia de tribos indígenas da Amazônia”, manejo da floresta secundária; capoeiras, campos e cerrados (kayapo), In: RIBEIRO, B. (org). SUMA etnológica brasileira etnobiologia. Vol. 1. FINEP. Petrópolis: Vozes. 2.ª ed. p. 15-25, 1987.
- RIBEIRO, J. P.; GÓES, A. F.; FONSECA, R. DOS S. Vocabulário bilíngue: Nheengatu-Português/Português-Nheengatu. 1. ed. São Paulo: USP, 2013.
- RIBEIRO, Nayara Carolyne R. Ecologia trófica de *Plagioscion squamosissimus* (perciformes: sciaenidae) em um trecho da bacia do Rio Machado, Rondônia, Brasil. 2016. 46 f. Monografia (Bacharelado em Engenharia de Pesca) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Presidente Médici, 2016.
- SÁ-OLIVEIRA, JÚLIO C. et al. Dieta do Mandubé, *Ageneiosus ucayalensis* (Castelnau, 1855), (Osteichthyes: Auchenipteridae) do Reservatório da Usina Hidrelétrica Coaracy Nunes, Ferreira Gomes-Amapá, Brasil. set. 2014.
- TOLEDO, V. M. The ecological rationality of peasant production. In: ALTIERI, M.; HECHT, S. B. Agroecology and small farm development. Ann Arbor, MI: CPR Press, p. 53-60, 1990.
- TOLEDO, V. M. What is Enthynoecology: origins, scope and implications of a rising discipline. *Ethnoecologica*. V 1. p. 5-27, 1992.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adelmo Viana Wanzeler é professor licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2021). Possui Especialização em Práticas pedagógicas na educação do campo pela UFPA (2022) e em Educação especial e inclusiva e neuropsicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Futura (2022). Apresenta formação complementar em educação especial e em atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar e domiciliar pela Universidade Federal do Pará (2019/2021), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021), Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (2021) e Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (2023). É Membro do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT/UFPA) coordenado pela professora doutora Waldma Maíra Menezes de Oliveira. Atualmente está como Pedagogo no Hospital e Maternidade Santa Luísa de Marillac (Hospital de Cametá) desenvolvendo Atendimento Pedagógico Educacional aos educandos enfermos em idade escolar e, também, como professor dos anos iniciais no Centro Educacional Amiguinhos em Cristo (CEAC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Pedagogia Hospitalar e Educação do Campo.

Airton Brabo de Sousa é Licenciado em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e da Natureza pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá). Email: abrabodesousa@gmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1662505956073319> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5722-0440>

Aline Vasconcelos Belém, é Pedagoga, especialista em Gestão e Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial. Professora da escola do campo do município de Moju-Pa. Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Antônio Xavier Dias é graduando do Curso de Educação do Campo FECAMPO/UFPA. Presidente da Associação Agroextrativista dos

Ribeirinhos e Atingidos por Barragens de Cametá-ARC. Integra a coordenação regional do Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB. É integrante do Fórum de Educação do Campo do Baixo Tocantins.

Areli Ferreira Vasconcelos Possui mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (UFPA), graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (Unama) e Licenciatura em Educação do Campo (UFPA). É especialista em Gestão de saúde pública pela Universidade Federal do Pará e atualmente é professora da Educação Básica nos de Baião e Mocajuba. Atua também como formadora na especialização em Práticas educativa nas escolas do campo na Amazônia Paraense (UFPA) e no Programa Escola da Terra. Email: areli347@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8266-4932>

Deiziane Moraes Caldas é graduada em Educação do campo Pela Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins-Cametá. Atua como professora do ensino de Ciências na escola do campo no município de Cametá-PA. Integra o Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL).

Edfranklin Moreira da Silva é Engenheiro Agrônomo, Mestre em Agricultras Familiares e Desenvolvimento Sustentável, Professor na FECAMPO, UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Edilena Maria Corrêa é doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará, docente da Universidade Federal do Pará, na Faculdade de Educação do Campo do Campus Universitário do Tocantins – Cametá. Desenvolve pesquisas nas áreas de currículo e formação de professores de Ciências da escola do campo e sobre práticas e metodologias de ensino de Ciências na escola do campo.

Eliza Teixeira da Fonseca, possui Licenciatura em Educação do Campo, pela Faculdade de Educação do Campo - FECAMPO - UFPA, Campus Universitário do Tocantins / Cametá.

Gisele do Socorro dos Santos Pompeu é Engenheira florestal, Doutora em ciências florestais. Professora na Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Pará, Campus Cametá- Cametá, PA, Brasil.

Hellen do Socorro de Araújo Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) E Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins-Cametá. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É vice-líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e pesquisadora do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. É pesquisadora da Rede Universitas-Br e desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, Políticas Educacionais, Formação de professores, Práticas Educativas, Movimentos Sociais e Educação Superior do Campo.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira é Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará - UEPA. E-mail: nildeapoluceno@hotmail.com

Izal Ladislau Corrêa é graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, Campus, Universitário do Tocantins, Cametá.

Joana Laura Cota Corrêa é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), na Linha de Pesquisa Políticas e Sociedades. Possui graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (2020). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo e movimentos sociais, identidades e culturas e formação de educadores do campo.

João Miranda Furtado é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará – Pedagogo na Faculdade de Educação do Campo; Professor de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino Fundamental.

Josafá Lopes Gomes é professor graduado em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias e Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui formação complementar no “I curso (on-line) de Formação de Educadores e Professores em Educação Ambiental e Educação do Campo” e no “I encontro Internacional de Educação Ambiental, Educação do Campo e Agroecologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador da Pesquisa-Ação Participativa (PAR) sobre o “Papel da Universidade nas mudanças climáticas no Baixo Tocantins vinculada ao Projeto "Transforming Universities for a Changing Climate – CLIMATE-U" Transformando Universidades para um Clima em mudança (UCL/UFPA).

Letícia dos Santos Furtado é professora licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2020). Possui mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará - PPGEDUC/UFPA (2022). Especialização em Educação Inclusiva no Campo pela Universidade Federal do Pará - Fecampo/UFPA (2022). Apresenta formação complementar como Instrutora em Língua Brasileira de Sinais - GESAT/UFPA (2019). É membro do Grupo de Estudos Surdos da Amazônia tocantina - GESAT/UFPA, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Waldma Maíra Menezes de Oliveira. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo; no Campo da Amazônia (GEPECAM), coordenado pelo Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo. Associada da Rede Latino Americana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educativas; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atualmente está como coordenadora pedagógica no Centro educacional Amiguinhos em Cristo (CEAC). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva e no Campo.

Loise Barbosa Sampaio é Graduada em licenciatura em Educação do Campo pela UFPA. Graduanda da segunda licenciatura em Pedagogia pela Unicesumar. Estudante de especialização em Coordenação Pedagógica pela Unicesumar. Atuou como secretária escolar na escola Machado de Assis em Oeiras do Pará. Atualmente é auxiliar de estudante em uma escola municipal de Oeiras do Pará.

Luís Mauro Santos Silva: é professor Associado 4 do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares) – UFPA/INEAF/FACDES e PPGAA. Sócio da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), compondo a

equipe editorial da Revista Brasileira de Agroecologia. Em 2015 concluiu estágio Pós-doutoral na UFRPE, ligado ao Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEEX) e Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC/DED/UFRPE). Atualmente é professor Associado 3 do INEAF/UFPA. Atualmente também, além de ser avaliador ad Doc em diversos periódicos e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. Atualmente também compõe a equipe editorial da Revista Brasileira de Agroecologia - ABA, além de ser avaliador had Doc em diversos periódicos e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. É Membro Permanente da Academia Brasileira de Ciências Agronômicas (cadeira 59), desde 2021. E-mail: lmsilva2012@gmail.com

Magnum Nazareno Cunha Braga: Egresso do Curso de Licenciatura em Educação. Faculdade de educação do Campo. Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA. Residente do território quilombola de Calados. Atualmente é professor da escola do campo desta localidade.

Maria Adaires de Oliveira Pantoja é Licenciada em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Para, Brasil. Funcionária pública na prefeitura municipal de Oeiras do Pará.

Maria Madalena Costa Freire Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local ma Amazônia - Nucléo do Meio Ambiente- NUMA/UFPA. Economista de formação e Mestre em Planejamento do Desenvolvimento NAEA/UFPA. Professora na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUTINS) - Faculdade de Educação do Campo/FECAMPO. Possui Especialização em Gestão Urbana e Desenvolvimento Local (UFPA). Assumiu a direção da Faculdade de Educação do Campo no período de 2017 à 2021. Faz parte do Grupo de Estudo em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA), tem experiência em extensão e pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Populações quilombolas; territórios; agricultura familiar, desenvolvimento rural, economia solidária e Educação do Campo.

Maria de Lourdes Oliveira Aragão é egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Cametá – Turma 2016. Está cursando especialização em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

Maria do Socorro Dias Pinheiro: Docente do Curso de Licenciatura em Educação. Faculdade de Educação do Campo. Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Pesquisadora de temas ligados a cultura e a educação do campo.

Maria do Socorro Neves Maia é licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará.

Maysa Alves é licenciada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Biodiversidade Amazônica pela Universidade Federal do Pará. Email: alvesmaysa39@gmail.com

Oscar Ferreira Barros é Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação. Vice-Diretor da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO). Integra a Rede de Pesquisa CLIMAT-U "Pesquisa-Ação Participativa sobre o papel das Universidades para a Justiça Climática (University College London-UCL e UFPA/GEPERUAZ). Atua na Especialização do Programa Escola da Terra na Amazônia Paraense (UFPA). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART/UFPA). Integra o Fórum Paraense-FPEC e o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina-FECAAF.

Paulo. J. Valente Almeida é Mestrando em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (PPDRGEA) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus/Castanhal (2023). Pós-graduado em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus/Abaetetuba. Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará – FECAMPO Campus/Cametá pjvalmeida7@gmail.com

Pedro Santa Rosa do Carmo, possui Licenciatura em Educação do Campo, Especialista em Educação Inclusiva no Campo.

Rosemeire de Oliveira Souza é Doutora em História Social pela PUC/SP (2014). Mestre em História Social (2002) e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da UFPA, Campus do Tocantins/Cametá. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial e dos grupos contemporâneos, com foco no estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula e para a educação escolar indígena. No ensino superior, além da docência, coordena projetos de pesquisa ligados a temática racial e o ensino de História. Como consultora educacional, trabalhou na capacitação de professores atendendo as novas exigências do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Atuou como formadora do núcleo Étnico Racial da Prefeitura de São Paulo. Atualmente, também é pesquisadora da temática racial nos espaços escolares, coordena o grupo de pesquisa GEPHRIA/UFPA.

Rosenilson Vieira Gomes, possui Licenciatura em Educação do Campo, Professor da rede municipal de ensino de Oeiras do Pará, PA.

Rubya Rafaela Medeiros de Almeida é graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campo, no Campus Universitário do Tocantins – Cametá.

Salomão Mufarrej Hage é Bolsista Produtividade do CNPq. Professor Classe D Associado Nível 4 na FAED do ICED da UFPA. Professor Permanente na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do PPGED do ICED da UFPA. Professor Permanente da Linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Interculturalidade na Amazônia, do PPLSA da UFPA Campus de Bragança. Doutor em Educação e Currículo pela PUC-SP. Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Graduado em Pedagogia e Agronomia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da

Amazônia Paraense. Atualmente é Pós-doutorando na Universidade do Estado do Amapá e professor visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: Educação do Campo, Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Currículo e Formação de Professores e professoras nas Amazôniaas.

Terezinha de Jesus Pompeu de Castro é aluna concluinte do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e da Natureza, Turma 2014 - pela Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus Universitário do Tocantins Cametá/CUTINS.

Tiago Corrêa Saboia Papai do Théo e professor da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá) da Universidade Federal do Pará. Atualmente é Doutorando do Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA) do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF-UFPA) sob orientação do Prof. Dr. Flávio Barros. Possui Mestrado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (2012) e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2009). Email: tsaboia@ufpa.br, Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/4412152154460724, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3093-1872>

Waldma Maíra Menezes de Oliveira é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA/2023). Possui Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA/2015), Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Montenegro (2012) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/ 2011). Apresenta formação complementar em Técnicas de interpretação em Libras pela Associação de tradutores e Intérpretes do Pará (ASTILP) e certificação de instrutora de Libras pelo PROLIBRAS/MEC (2010). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da Faculdade de Educação do Campo, Campus Universitário do Tocantins-Cametá. É

professora Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Coordena o Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina - GESAT, a Pós – graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva no Campo e a Divisão de Inclusão Educacional – DIE. Atua na área da Educação, Educação Inclusiva, com ênfase na Surdez. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico – cultural são: Pensamento decolonial, Interseccionalidade, Interculturalidade crítica, Pensamento Freireano, Educação, Representações Sociais, Educação de Jovens e Adultos. Educação inclusiva, Educação de surdos, Língua Brasileira de Sinais, bilinguismo, Intérprete de Libras, Adaptações Metodológicas e Curriculares.

Turma Oeiras do Pará 2014



Turma Baião 2014



Turma Cameté 2014



Turma Mocajuba 2015



Turma Vila do Carmo 2015



Turma Limoeiro do Ajuru 2015



Turma Igarapé-Miri 2016



Turma Cameté 2016



Turma Oeiras do Pará 2016



Turma Cameté 2018



Turma Cametá 2020



Turma Cameté 2020



"FECAMPO - 10 ANOS DE TRAJETÓRIA FORMATIVA" é um livro que reúne narrativas esperançosas de pesquisas e práticas educativas desenvolvidas por professores, estudantes e parceiros da Faculdade de Educação do Campo - FECAMPO. Ao celebrar uma década de existência, esta obra vai além de um mero registro científico, representando uma exigência teórica, política, científica, pedagógica e epistemológica para redefinir olhares e superar visões e práticas discriminatórias. A trajetória formativa da FECAMPO traz à tona experiências educativas, sociais e profissionais, conhecimentos e formas de atuação construídos ao longo do trabalho docente e discente, buscando reconhecimento e transformação nos currículos e práticas pedagógicas. Este livro é um convite para repensar a formação de professores, a escola do campo e a relação com o meio ambiente, fortalecendo a agricultura familiar e as comunidades camponesas da região da Amazônia Tocantina.

