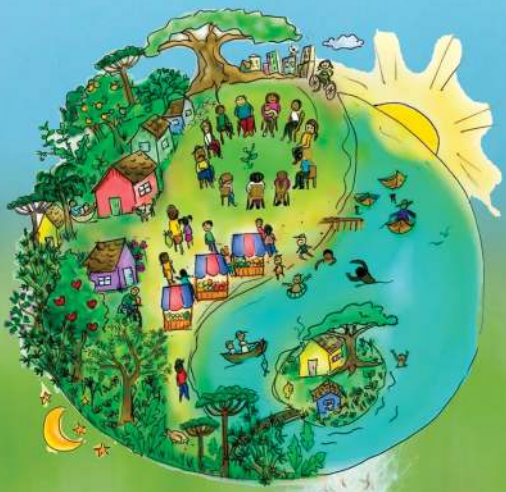
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



AGROECOLOGIA & EDUCAÇÃO DO CAMPO

Discussões Empíricas

EDITORA
2022

AGROECOLOGIA & EDUCAÇÃO DO CAMPO

Discussões Empíricas

AGROECOLOGIA & EDUCAÇÃO DO CAMPO

Discussões Empíricas

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Caroline de Moura Antunes

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se17 SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Agroecologia & Educação do Campo: Discussões Empíricas. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 313 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998356-3-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.7074678

1 - Agroecologia. 2 - Brasil. 3 - Educação. 4 - Educação do Campo.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
As Parcerias no Semiárido: A Dinâmica das ONG's, sua Filosofia e a Relação com a Agricultura Familiar no Semiárido Paraibano 13

CAPÍTULO 2 |
As Feiras Agroecológicas, a Segurança Alimentar e o Protagonismo Feminino nos Quintais Produtivos da Agricultura Familiar 45

CAPÍTULO 3 |
"Somos o que Comemos!": Uma Reflexão da Política de Cuidado Ecofeminista Plasmada na Prática da Agroecologia 75

CAPÍTULO 4 |
Aproveitamento Integral de Alimentos no Contexto da Educação do Campo para Jovens e Adultos 107

CAPÍTULO 5 |
Educação Ambiental na Educação do Campo: Jovens, Pesquisa Ação e Mudanças Climáticas 123

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Educação no Campo: A Contação de Histórias como Proposta Pedagógica de Valorização da Memória e da Luta da População Camponesa 163

CAPÍTULO 7 |
Desenvolvimento Comunitário: Entendimentos Suscetíveis Sobre a Educação do Campo *Ex-Post-Facto* à Nucleação das Escolas Rurais em Canoinhas-SC 187

CAPÍTULO 8 |
Espaço Agrário, Movimentos Sociais e Educação do Campo: Pontuações para Debate 243

CAPÍTULO 9 |
Mulheres do Campo a partir da Marcha das Margaridas: Análises de um Movimento Social do Campo 277

SOBRE OS AUTORES | 301

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Intitulado como "Agroecologia & Educação do Campo: Discussões Empíricas", o presente livro se trata de uma obra de natureza multidisciplinar que foi construída a várias mãos por um conjunto de vinte e quatro profissionais, oriundos de todas as macrorregiões brasileiras, partindo de diferentes formações profissionais, expertises e experiências em distintas realidades.

A organização deste livro de coletânea, desenvolvida por uma rede nacional de pesquisadores, resultou em nove capítulos que dissertam em suas análises sobre uma série de temas específicos sobre o binômio da Agroecologia e Educação do Campo, corroborando para preencher uma lacuna existente na literatura científica em língua portuguesa.

Em um contexto de significativa reprimarização da economia brasileira, o estímulo para a construção desta obra coletiva é justificado pela significativa expansão destes dois campos epistemológicos – Agroecologia e Educação do Campo –, tanto no plano empírico-material de novos pesquisadores e estudantes, quanto no plano das ideias dentro e fora dos muros acadêmicos.

A necessidade de reunir esta plural comunidade epistêmica para a promoção de uma convergente discussão temática, oportunizou o surgimento deste livro e a partir dele é possível pensar a expansão da fronteira científica através da troca de experiências e da produção de novas informações e conhecimentos com base em estudos da realidade empírica nacional.

Não é por acaso que a complexidade existente no mundo material e do mundo das ideias é captada neste livro a partir de nove capítulos que compartilham a preocupação de apresentar os respectivos debates e análises temáticas dentro de um explícito rigor

científico, sem perder a contextualização de um implícito ecletismo teórico-metodológico.

As pesquisas apresentadas em cada um dos capítulos deste livro foram construídas a partir de uma abordagem exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e quali-quantitativa quanto aos meios, por meio de um convergente uso do método dedutivo, bem como da combinação de diferentes procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados.

Alicerçado na pluralidade do pensamento, no estado da arte e na capacidade dialógica dos estudos com a fronteira do conhecimento nos campos epistemológicos da Agroecologia e da Educação do Campo, este livro traz significativos subsídios para um amplo público de leitores analisar e interpretar a realidade rural contemporânea com novos olhares.

Com base nos resultados obtidos nesta obra, uma rica lista de debates teórico-conceituais fundamentados pela empiria de estudos de caso são apresentados ao grande público, leigo ou especializado, corroborando assim para a difusão de uma didática abordagem sobre temas estratégicos, não apenas relacionados ao atual estado da arte nos estudos de Agroecologia e Educação do Campo, mas também adaptados à realidade brasileira.

Uma ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

As Parcerias no Semiárido: A Dinâmica das ONG's, sua Filosofia e a Relação com a Agricultura Familiar no Semiárido Paraibano

AS PARCERIAS NO SEMIÁRIDO: A DINÂMICA DAS ONG'S, SUA FILOSOFIA E A RELAÇÃO COM A AGRICULTURA FAMILIAR NO SEMIÁRIDO PARAIBANO

Marinalva Valdevino dos Santos

Joedla Rodrigues de Lima

A convivência com a região semiárida tem sido alvo de diversos estudos, devido a importância desse movimento que se ergue na tentativa de empoderar agricultores familiares e preservar o potencial biológico da natureza local. A presente pesquisa objetivou descrever o nexo entre a inserção do agricultor familiar nas atividades desenvolvidas por organizações não governamentais (ONG's), no semiárido paraibano no processo de construção de um novo paradigma ecológico ou sistêmico.

Constituiu-se de uma avaliação documental-qualitativa, com entrevistas e aplicação de questionário realizada com três famílias, das quais duas contam com assistência de Organizações não governamentais (ONG's). Os dados utilizados para a pesquisa foram dos 5 anos de atuação das ONG's até 2018 e a coleta de dados junto as famílias ocorreu mediante instrumento estruturado-questionário, entrevistas e observação direta, analisados através da estatística descritiva.

Os impactos ambientais vêm crescendo apesar das diversas medidas mitigadoras sugeridas no âmbito político-governamental em nível mundial. Diante desse quadro, é fundamental que se alie as imposições políticas, a emergência de uma tomada de consciência em torno da importância de se manter a integridade dos ciclos naturais por cada ser humano sob o risco de agravarem-se ainda mais tais impactos e seus efeitos sobre a vida.

Neste cenário, o primeiro tópico de discussão inclui "O Modelo de intervenção empregada pelas entidades estudadas com os agricultores familiares" onde os movimentos socioambientais, que manifestam a preocupação com o meio ambiente, a exemplo do trabalho de algumas ONG's, que têm colaborado para fortalecer esta consciência socioambiental. Tal perspectiva torna-se uma realidade pela atuação dessas organizações que, de acordo com sua filosofia de trabalho, exercem um papel social importante de conscientização ambiental e de resgate da condição de identidade terrena dos agricultores familiares e camponeses.

No tópico segundo "O perfil de atuação das ONG's: O Centro de Educação Popular e Formação Social (CEPFS) e Ação Social Diocesana de Patos/PB (ASDP-PB)" que visa entender como esse modelo de convivência com a realidade semiárida indivíduos, organizações e setores da sociedade, têm articulado um novo modelo de desenvolvimento para o semiárido, rompendo o paradigma de miséria e insalubridade socioambiental para o movimento de "Convivência com o Semiárido", que carrega consigo um contexto de uma nova perspectiva ou visão para a sustentabilidade do semiárido brasileiro (ANDRADE; QUEIROZ, 2009).

No terceiro tópico foram abordadas as "Estratégias de fomento da transição agroecológica equivalente as duas ONG's e, a região semiárida é abordada aqui, nessa pesquisa, como ambiente com potencial de biodiversidade cultural e florestal, sendo fortalecidas as atividades da agricultura familiar que desempenha um papel na segurança alimentar e nutricional relevante e importante para esta região.

No quarto, quinto e sexto tópico "As Narrativas das famílias I, II e III, seguido das Considerações finais. Abordamos como a convivência com o semiárido como uma atitude relacional, na perspectiva de superar preconceitos. O modelo de "combate à seca" não atende mais às concepções atuais e um outro paradigma se

estabelece, aquele que nos diz que é possível aos integrantes do semiárido, pelo viés da sociobiodiverdade, conviver e viver integralmente com a realidade semiárida de forma harmoniosa e sem alimentar a visão de povo e ambiente de sofrimento.

Entende-se que sociobiodiversidade é o conjunto integrado de diversidade sócio-cultural e número de espécies biológicas de uma região, é um termo agroecológico de inclusão das sociedades na natureza, formando um estudo integrado. Implicando que não se pode falar de conservação e preservação e natureza sem integrar a humanidade nesse contexto, pois, ela mesma é natureza que modifica e destroem a si mesmo, através dos impactos que continuamente produz (MDA, 2019).

A relação homem-natureza transpassa todas as ciências e representações que o homem faz da natureza, por isso, a influência que desempenha necessita ser discutida e reformulada. Pois, não é somente nas ciências da natureza que esse obstáculo epistemológico surge, mas, em todas as ciências, a dissociação do homem da natureza o faz ver o mundo despedaçado e os fenômenos como estáticos. Não adentrando na natureza multidimensional, ou seja, que abarca diversas representações em um único fenômeno.

Para adentrar na efetivação dessa nova visão epistemológica, as ONG's têm desempenhado um papel de "plantadores de novas sementes" que ao longo dos últimos anos vem florescendo na forma de conscientização ambiental, resgate da identidade terrena dos agricultores e tem colaborado para a permanência do homem no campo. Que por sua vez conhece a realidade e atua como agente crítico de preservação da terra que agora entende ser extensão dele próprio.

MODELO DE INTERVENÇÃO EMPREGADA PELAS ENTIDADES ESTUDADAS COM OS AGRICULTORES FAMILIARES

Reconhecendo que existem diversas modalidades de produção realizada pelos agricultores familiares, as duas ONG's pesquisadas trabalham na perspectiva da agricultura familiar com base agroecológica. As ONG's seguem um padrão metodológico para organização das atividades e do trabalho que realizam, visando atender as demandas das familiais, num processo participativo e que promova seu empoderamento e reconhecimento físico-ambiental da região que vivem.

O primeiro passo é *identificação de demandas* a ser trabalhada, onde os primeiros contatos se estabelecem e muitas vezes ocorrem de agricultor a agricultor. E, consequentemente para atender as necessidades e demandas das comunidades é realizado um *diagnóstico rápido*, nessa etapa, agentes das ONG's se dirigem às comunidades e através de questionários semiestruturados coletam informações das comunidades. Como complementa o coordenador do CEPFS, José Dias (2018):

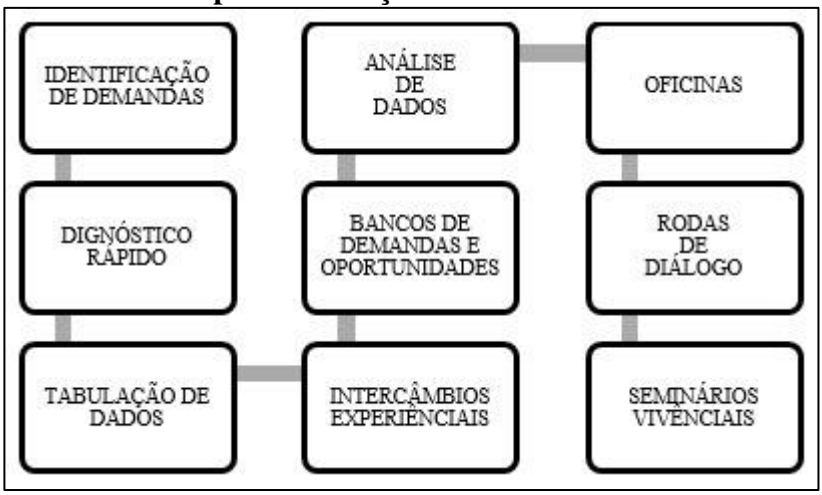
> Dentre os componentes dos programas, estão os diagnósticos, que vão apontar as necessidades das famílias, do ponto de vista produtivo e a partir daí o projeto também tem um apoio de caráter produtivo e de duas formas, de caráter produtivo tradicional, aqueles que vão receber material, infraestrutura, insumos [...] Tudo que faz em campo tem que alimentar um sistema de computador dos parceiros.

Através da *tabulação dos dados* as ONG's conseguem mapear suas problemáticas que culminam na criação de projetos e

tecnologias sociais voltadas à necessidade de cada comunidade. Uma característica importante se efetiva nos *intercâmbios de experiências* onde os agricultores compartilham experiências com outros agricultores.

Com os dados tabulados se forma o *banco de demandas e oportunidades* que irão criar uma lista das possíveis famílias a serem assistidas. Com a análise dos dados coletados as atividades começam a ser realizadas e entre elas estão às *rodas de diálogo, oficinas e seminários de vivência*. Ver figura 1, abaixo.

Figura 1 - Percurso metodológico para realização de atividades



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

As ONG's difundem as tecnologias sociais para conduzir ao modelo de proposta de convivência com o semiárido, como um importante instrumento utilizado como meio de inclusão socioeconômica e sensibilização ambiental.

Entende-se por Tecnologia social, "o instrumento ou mecanismo utilizado que se torna capaz de resolver algum problema de caráter social e que atenda a critérios de simplicidade, baixo custo, de fácil execução e aplicação, e que gere impacto social" (SOUSA *et al.*, 2017).

As tecnologias sociais têm desempenhando um forte modelo de convivência com a realidade semiárida e proporcionado meios de mitigação de impactos ambientais e preservação do potencial biológico e social no semiárido. Atuando como agente político e de inclusão social, favorecendo a qualidade de vida e da preservação ambiental no semiárido (CHRISTOPOULOS, 2011).

Nessa perspectiva, a agricultura familiar no sertão se configura um público de potencial produtivo, e ainda atua como agente preservador da sociobiodiversidade. Mas para isso, torna-se necessária a interferência de um suporte assistencial e de educação ambiental de base agroecológica, pois o potencial da agricultura familiar pelo seu contexto histórico encontra-se adormecido. E, através desses projetos tem "acordado" essas potencialidades latentes.

O PERFIL DE ATUAÇÃO DAS ONG'S: O CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO SOCIAL (CEPFS) E AÇÃO SOCIAL DIOCESANA DE PATOS/PB (ASDP-PB)

O Centro de Educação Popular e Formação Social (CEPFS) possui sede em Teixeira-PB, e tem sua maior atuação nas regiões próximas a essa região, mas atua também com agricultores familiares na região de Patos/PB. É uma organização não governamental e sem fins lucrativos que, desde 1985, trabalha na construção de alternativas para promover o desenvolvimento

sustentável da agricultura familiar no semiárido paraibano (CEPFS, 2018).

Diversas instituições nacionais e internacionais, a apoiam como parceiros financiadores e institucionais, entre eles a ASA (Articulação semiárido), MISEREOR, BRAZIL FUNDATION, que fomentam as tecnologias sociais e os programas que são efetuados junto as famílias.

Cerca de 300 famílias já foram assistidas pelo CEPFS, até o ano de 2019, e outras mais continuam a receber auxilio. Beneficiou 89.990 pessoas em 07 municípios: Teixeira, Maturéia, Desterro, Cacimbas, Princesa Isabel, Imaculada e São José do Bonfim. Nos municípios de Teixeira e Cacimbas são 34 comunidades, com 851 famílias, todas trabalhando com a dinâmica de Fundo Rotativo Solidário (CEPFS, 2016). Em relação à recuperação de áreas degradadas, foram produzidas mais de 7000 mudas (frutíferas e florestais), distribuídas à 650 famílias e totalizando um público de 3.900 pessoas de diversas comunidades dos municípios de Teixeira, Cacimbas, Desterro e Princesa Isabel (CEPFS, 2016).

O CEPFS possui uma área experimental que se localiza na comunidade Riacho das Moças, no município de Maturéia-PB, onde são testadas tecnologias sociais para disseminação nas comunidades daquelas tecnologias que obtiveram sucesso para a convivência com o semiárido e forneceram medidas para a sustentabilidade da sociobiodiversidade e são realizadas diversas oficinas e intercâmbios entre as comunidades assistidas nessa área experimental (Figuras 2 e 3).

Quanto à ONG “Ação Social Diocesana de Patos” é uma entidade da sociedade civil de direito privado, que diferente das demais, tem como foco o ser camponês, é dedicada à agricultura familiar camponesa, de duração indeterminada e de âmbito estadual com abrangência no Estado da Paraíba e sede e foro em Patos-PB.

Foi criada em 24 de maio de 1956, com caráter beneficente e filantrópico (ASDP-PB, 2018). Inicialmente possuía caráter de atender os mais necessitados nas secas prolongadas que ocorrem na região, mas esse trabalho se ampliou e tem atuado na perspectiva socioambiental, atendendo a multidimensionalidade do humano em seu ambiente.

Figura 2 - Vista parcial da área experimental do CEPFS, vendo-se o estabelecimento onde fica a cozinha e escritório e à frente alguns canteiros com um tanque de suporte



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Atualmente atendem 70 famílias no estado da Paraíba. Utilizando o método camponês a camponês, usado na América central, e que foi testado inicialmente em Cuba. Atua como resgate

dos saberes tradicionais e possui mola propulsora para esse trabalho (ASDP-PB, 2018).

Figura 3 - Reunião e oficina realizada pelo CEPFS, na sede experimental para agricultoras e jovens agricultores



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Figura 4 - Seminário realizado com os agricultores familiares na sede da ASDP-PB



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

ESTRATÉGIAS DE FOMENTO DA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA EQUIVALENTE AS DUAS ONG'S

Geralmente as ONG's ambientalistas que atuam no semiárido paraibano possuem algumas diferenças filosóficas na aplicação das estratégias para a construção agroecológica em meio nas comunidades. No entanto, comungam nos pilares da agroecologia, como por exemplo, *garantir um ambiente ecologicamente equilibrado*, em que a sustentabilidade socioambiental seja mantida nessas comunidades da agricultura familiar. E, tem similaridade de estratégias para trabalhar com as famílias, entre elas, as expostas na figura 5.

Figura 5 - Estratégias de transição agroecológicas das ONG's



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O *banco de sementes* possui o papel de preservar a diversidade de espécies cultivadas, colaborando para a conservação florestal de espécies nativas cultivadas. Que carregam também a identidade do homem do campo como guardião dessas sementes, que armazena e distribuem aos agricultores que precisam também.

As *oficinas* têm caráter educativo e de conscientização das bases agroecológicas e de preservação do ambiente em que estão inseridos, como um sistema que conecta recursos florestais, fauna, e demais recurso naturais e inclui o homem nessa dinâmica sistêmica.

O *quintal produtivo*, produção de hortaliças e tecnologias sociais estão dentro do grupo de estratégias para convivência com a realidade semiárida, pois essas são adaptações e modelos inovadores para a região semiárida brasileira. Para Ramalho (2013): "Muitos projetos têm sido desenvolvidos, apontando sugestões, prevendo melhoria na qualidade de vida da população, tendo em vista que existem tecnologias que podem muito bem conciliar com o problema de ordem física." A autora relata ainda que apesar dos avanços são necessárias outras políticas públicas que fortaleçam as famílias.

A *agrofloresta* além de uma medida de preservação florestal garante a diversidade florestal das espécies e tem um feito na conservação ambiental. Consorciado com as culturas que as famílias necessitam para sua subsistência. A devastação florestal e a desertificação da caatinga na região semiárida, têm sido atenuadas além dos padrões naturais. E, esse problema tem uma serie de causas naturais, porém, além de ser climático se agrava pela ação antrópica e tem gerado a consequente perda flora e de fauna (SÁ *et al*., 2010).

Dentre as estratégias de transição agroecológica, na região do nordeste brasileiro, a convivência com o seminário tem se destacado e as tecnologias sociais com um forte papel nessa transitoriedade. Tendo destaque as tecnologias sociais como instrumento ou mesmo modelo, na luta em relação as mudanças climáticas (VENTURA,

2014). E, como mitigadoras de impactos ambientais, fortalecendo uma sustentabilidade ecossistêmica e socioambiental.

São em maior quantidade as pesquisas que se referem às interações ecossistêmicas, no entanto, vale ressaltar a importância do potencial humano nessa interação, pois, são os mesmos que impactam tão severamente a natureza qual integram, que podem e devem preservá-la. Para Christopoulos (2011):

> Em um contexto político e social, em que emergem interesses na elaboração de Políticas sociais inclusivas, os processos, técnicas e metodologias desenvolvidos na interação com a população representam uma alternativa para facilitar a inclusão social e a melhoria na qualidade de vida.

Torna-se importante o bem-estar e qualidade de vida do homem ligado a preservação do equilíbrio ambiental, pois com a noção integral de ecologia tomada nessa pesquisa, todos os componentes da natureza estão conectados e consequentemente interligados os mesmos desequilíbrios que provocam. Portando, a preservação e conservação ambiental estão associadas ao potencial humano e este deve ser considerado nas interações ecológicas.

NARRATIVA DA FAMÍLIA 1

A família 1 reside em uma propriedade que foi herdada por familiares. Constituída de pai, mãe, um filho de 17 anos, uma filha com duas netas. A filha com as netas possui sua casa, mas vivem com eles maior parte do tempo (Figura 6). Existem outros filhos que estão no sul do país com familiares. E fica o questionamento: A

realidade de procurar uma condição de vida melhor nos grandes centros ainda paira no homem do campo nordestino? Talvez precisasse de outros estudos para se constatar essa realidade, enquanto isso as narrativas dessa família foram aqui discutidas e expostas, na tentativa de se fazer um diálogo entre esses sujeitos e a academia (Figura 6).

Figura 6 - Vista frontal da propriedade com a cisterna ao lado



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Narrativa do ator socioambiental da Família 1:

> Ô minha filha recordo com muita emoção do tempo em que não havia nenhuma ajuda pra nós, porque era uma vida muito difícil, do tempo em eu tinha andar muitos quilômetros no meio das estradas e do mato, subindo e descendo serra, pra conseguir um pouco de

> agua num poço distante, e, era uma alegria poder conseguir um pouco d'agua e a necessidade era pra consumo mesmo, não pense que era pra arrumar casa ou lavar roupa, era água pra beber e cozinhar [...]

O contexto dessa narrativa está impregnado de emoção de um tempo difícil ao sertanejo, o mesmo relatou que sem água e luz elétrica eles viveram dias difíceis. E, a primeira ajuda e beneficiamento que recebeu foi o da cisterna, que se configura uma forte tecnologia social transformadora da vida do sertanejo. Para Ventura *et al*., (2013), as cisternas como tecnologia social para captação de água, se consolidam uma solução destinada a garantir acesso a água de qualidade para a produção rural, além de possuir baixo custo e potencial valorativo técnico, sociocultural e ambiental (Figura 7). Ele ainda continua a falar como era sem o auxílio da ONG:

> Após alguns anos veio uns caras de terno e gravata fazer uma proposta e dizendo que ia ser boa para gente, mas a gente não entendia de nada, a gente não sabia o que fazer, o que era melhor e não tinha outra saída, a não ser aceitar as coisas que eles vinham oferecer. E, vinham com uma conversa bonita de empréstimo, que ia ser bom pra gente. Resumindo terminei me endividando sendo fiador de outros agricultores e nem sei para onde foi esse dinheiro, fiquei com nome 'sujo'. Foi um tempo difícil e triste. Até hoje eu não sei a cor desse dinheiro, nem como entrei direito nesse processo.

Além da assistência estrutural com as cisternas tem-se também auxilio em necessidades percebidas nas famílias, como por exemplo, na implantação de hortas agroecológicas com economia de

água, que se configura um espaço para o cultivo de hortaliças adaptado a região semiárida. Essa tecnologia social garante que a impermeabilização feita por lona plástica e/ou piso de cimento, direcione a água por canais de tubos de canos diretamente para as raízes, diminuindo a evaporação e economizando água (Figura 7).

Figura 7 - Horta ecológica com economia de água



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Esse contexto era marcado pela presença do "atravessador", termo utilizado para pessoas que surgiam com intenções de benefício próprio da produção da família. Por tais motivos, a chegada das ONG's gerava desconfiança por parte dos pequenos agricultores. Havia o receio de serem enganados e sofrerem algum prejuízo. Entretanto, seu relato se modifica:

> Mas, agora a gente sabe o que quer. Quando vem alguém oferecer alguma coisa a gente sabe o que é melhor pra nós, pra nossa terra. Hoje muita coisa mudou e não foi pouco depois da ajuda que a gente recebeu do CEPFS. Muitas coisas que a gente fazia errado por não entender ou por já ter sido passado pelos pais da gente. Por exemplo eu usar os remédios naturais que você viu, antes a gente comprava veneno, mas temos a consciência que o veneno mata

> a terra e não nasce mais nada. Hoje a gente sabe que podemos produzir sem veneno e dá certo.

O termo "remédio natural" é usado para designar os defensivos naturais que os mesmos usam para combater os insetos nocivos na produção agrícola. Que sendo de origem natural não conferem perigo ao meio ambiente nem tampouco a seguridade da saúde da família. Todo esse entendimento está dentro do contexto da experiência dessas famílias, e não como uma condição externa que é imposta.

Os contextos políticos também têm um forte papel nas políticas ambientais, pois a medida que políticas públicas são implantadas um movimento favorável se instala e da mesma forma, pode acontecer o contrário quando um movimento negativo na visão dos agricultores familiares perdura. Através do relato seguinte, pode-se perceber essa influência sobre a CAMEC que é a Central das Associações Comunitárias do Município de Cacimbas e Região:

> Porque através delas começou os beneficiamentos e a informação de como ter acesso a eles. Com o conhecimento que veio, agora trabalhamos diferente. Principalmente com as pragas, porque a gente sabe como combater e é tudo natural, da própria natureza. Desde a saída de Dilma que a CAMEC vem perdendo recursos, hoje a assistência quase não existe, está só o prédio da CAMEC lá abandonado. Tinha o recurso que investia nos jovens, pegava os jovens das comunidades e faziam reuniões em outras cidades, eles faziam intercâmbios, tudo pago, agora acabou.

Contudo, uma consequência positiva, pós-intervenção das ONG's, é a diversificação de produtos cultivados. E, em sua maioria,

para a família 1, são produtos para subsistência. Ao se analisar o Gráfico 1, pode-se perceber que a aquisição e consumo de alimentos produzidos é maior que os alimentos comprados e por se ter a diversidade de alimentos no gráfico, nota-se que a qualidade alimentar da família é positiva. Ou seja, conseguem através do cultivo ter o seu sustento alimentar.

Gráfico 1 - Segurança alimentar e nutricional: Frequência do consumo e aquisição de alimentos



Fonte: Elaboraçao própra. Dados da pesquisa.

Esse modo de cultivo diversificado faz parte de uma política de segurança nutricional, incluindo um calendário que respeite o regime pluviométrico e permita que o ano todo haja produção, principalmente para a subsistência da família e o excedente é comercializado.

No entanto, observam-se com a tabulação dos dados, que esse padrão se repete em menor quantidade de diversificação nas outras duas famílias, pois comercializam maior parte do que produzem. Na família 2 a produção dominante é da horticultura e na

venda de polpa de fruta. Na família 3 na venda de polpa de fruta exclusivamente. Através do Gráfico 2, se pode constatar essa diferença, onde a família 1 tem o consumo alimentar maior do que é produzido.

Gráfico 2 - Produção agrícola de acordo com a épocas do ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Família 1-Azul / Família 2 - Cinza / Família 3 - Verde

Para a produção da família 1, pode-se concluir que o cultivo do primeiro semestre do ano se deve a presença da época das chuvas para o semiárido, planta-se em janeiro/ fevereiro e colhe-se em meados de junho/ julho, para esse período em especifico o cultivo é de feijão e milho. Em meados de setembro se tem a segunda colheita do milho para ração animal e para se fazer farinha de milho. O cultivo de hortaliças dura o ano todo porque tem o suporte da água acumulada nas cisternas e nos períodos de longa estiagem têm-se o auxílio dos caminhões que transportam água às comunidades, os

chamados “caminhões pipa”. E, tais cultivos atendem a subsistência familiar, e tem seu excedente comercializado na comunidade e na feira da agricultura familiar da região.

No contexto, da família 2, a produção ocorre durante o ano todo porque a comercialização de hortaliças e polpa de frutas garantem o sustento da família. Pois, não há muita diversificação na produção. Considerando a família 3, se tem o cultivo o ano todo de fruticultura e também a compra de frutas nos produtores das imediações, a renda da família depende exclusivamente da venda de polpa de fruta. Quanto ao extrativismo, a Família 1 utiliza madeira como fonte energética para fogo de carvão.

NARRATIVA DA FAMÍLIA 2

Para essa família foram realizadas duas visitas. A primeira de reconhecimento e o primeiro contato e a segunda visita para aplicação do questionário. Na propriedade moram dois outros filhos que construíram suas casas no terreno e dependem da terra e da produção para viverem com suas famílias. A família é composta por um casal e seus 4 filhos, todos maiores de idade, que ajudam na produção. O casal é uma liderança na associação comunitária da Barragem da Farinha. Foi quem primeiro teve contato com a ONG’s e com os benefícios que foram espalhados na comunidade posteriormente (Figuras 8 A, B, C).

Na narrativa do ator socioambiental identifica-se a importância do PROPAC, sua relação com a instituição e o nível de consciência ambiental:

> Os eventos do PROPAC ensinaram muito. Principalmente quando os agricultores vão para o

campo, porque muitas vezes a gente sabe como lidar onde a gente vive, porque nossos pais ensinaram, mas quando a gente compartilha a gente relembra... Antes a gente queimava, agora temos a consciência que não se deve queimar, melhorou o solo. Porque o PROPAC beneficiou a cisterna, água de telhado, kit de energia solar. Sem falar que eu aprendi muito. A gente sempre tem alguma coisa para aprender. Hoje eu aprendi que não tem solo ruim tem solo não trabalhado.

Figura 8 - Vista frontal da propriedade com alguns integrantes da família



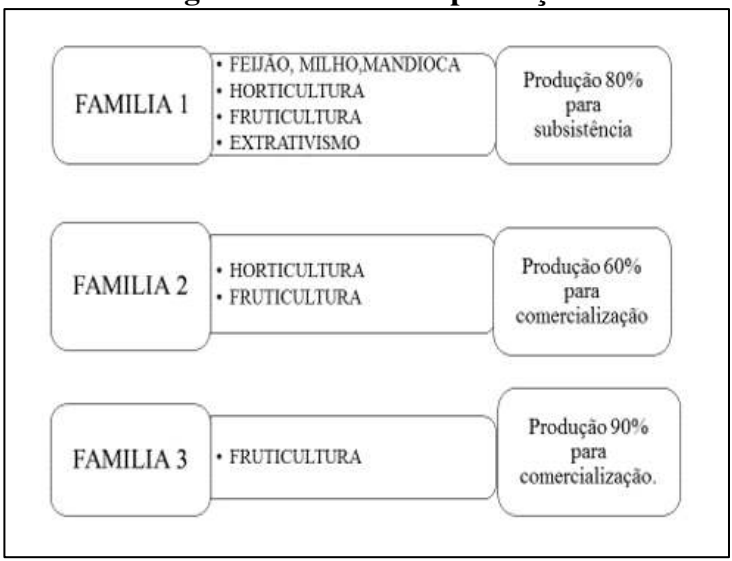
Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo..

Nota: Sítio Cacimba de boi, Cacimba de Areia/PB (A); Pequena fábrica de polpa de frutas, com a cisterna ao lado (B); Cultivo de hortaliças (C).

Apesar de práticas exploratórias que foram repassadas por familiares, está evidente a noção de pertencimento com a agricultura e com a terra. Estes atores socioambientes demostram um sentimento de bem-estar com suas atividades. Através das experiências cotidianas vivenciam uma forma de ecologia ambiental que o integra à natureza. Vivendo como se eles a terra fossem um.

Mas, pode-se observar, que a medida que se distanciam do contato direto com a terra, essa identificação varia continuamente. Esse sentimento foi mais perceptível na família 1, as outras duas famílias apresentaram um afastamento, acredita-se que gerado pelo viés da comercialização. A família 1, informou que, cerca de 80% do que produzem é voltado para o sustento da família; a família 2, apenas 40% e a terceira apenas 10% se volta para a subsistência da família (Figura 9).

Figura 9 - Divisão da produção



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

NARRATIVA DA FAMÍLIA 3

Essa família teve acesso à assistência a partir de um projeto coordenado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Learth Cunha, do Curso de Engenharia Florestal, da UFCG, financiado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), voltado para a conservação e preservação da Caatinga e da sociobiodiversidade. Após 20 anos, a família ainda produz pela fábrica de polpa de fruta, que é o aporte financeiro para a mesma (Figura 10).

Figura 10 - Aspecto externo da Fábrica de polpa de fruta, na comunidade Sítio Fechado, Distrito de Santa Gertrudes/PB



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Os frutos dessas ações ainda estão sendo colhidos. Mostrando a importância da assistência a sociobiodiversidade para a conservação e preservação dos ecossistemas. Como relata o ator socioambiental:

> Quando a professora veio falar com a comunidade ninguém acreditou que ajuda seria boa mesmo, eles achavam que a professora queria tomar a propriedades deles. Eu fui o único que apostei e peguei as mudas que a professora deu da universidade, de varia frutas da região, aí depois que eu comprei a ideia e deu certo eles todos ficaram atrás da professora pra fazer também. Essa ajuda da professora foi uma luz pra gente, porque ensinou pra gente a forma de trabalhar com o que a gente tem. E o bom que são planas nativas, que são adaptadas com pouca água.

Com esse relato, observa-se que uma abordagem científica e de caráter multidisciplinar, fundamentada na Agroecologia, torna-se fundamental para despertar a potencialidade de estilos de agricultura e de técnicas de sustentabilidade rural que se submetam a preservação ambiental, e estejam ancorados nos princípios da sustentabilidade (SANTOS; JOHN, 2018).

Relata ainda, como atualmente se encontra a produção, a influência dessa assistência e como a independência tem colaborado para sua sobrevivência na região semiárida.

> Pra registrar os produtos, com o selo é caro e tem a maior dificuldade do mundo. A nossa sorte foi um curso que a gente fez na universidade e eles vieram e que fizeram tudo pra gente, registraram o produto com a gente. A gente aprendeu muita coisa, "o ponta

> pé' com a professora Carminha, mas de lá pra cá, já fomos atrás de muitos cursos pra atualizar os meios de produção. Porque hoje a tecnologia fica avançando e a gente tem que acompanhar, porque a gente aprendeu a ir atrás e ser independente. Já conseguimos projetos do COOPERAR (DO GOVERNO DO ESTADO), CONAB, PAA, e outros projetos e já estamos pensando em outro projeto para as maquinas, para comprar a máquina de ensacar polpa. Vivemos de projetos, essa é nossa assistência hoje.

Vários dos relatos são comuns às três famílias. Mas nesta, observa-se a independência em relação as instituições assistenciais. Pois, atualmente os próprios atores socioambientais da família 3 buscam auxílios, projetos e investimentos. Sem a dependência de terceiros para isso. O que ainda não acontece nas demais famílias. Mas apesar dessa diferença, os princípios agroecológicos permanecem nas atividades e na consciência da família 3.

Figura 11 - Práticas de produção predominantes nas famílias pesquisadas



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Através da figura 11, percebe-se que as práticas predominantes da produção vegetal são as mesmas para as três famílias.

Conclui-se que com o uso e procedência de sementes próprias, se tem uma preservação e conservação da sociobiodiversidade. Pois, o que é preservado é a qualidade e a variedade de espécies, mas, nesse mesmo aparato se conserva também a cultura repassada pela ancestralidade das comunidades.

Esta pesquisa corrobora com os estudos de Furtado (2018), se conclui que com as interações mercantis surge outro tipo de natureza. Aquela que sofreu contaminação de uma linguagem mercadológica e isso se reflete na sua concepção de identidade terrena, de pertencimento a algo ou algum lugar. Portanto, a relação ambiente-sociedade pode estar corrompida a uma ideia mercantilizada de natureza.

E, mais uma vez pode-se evidenciar uma ecologia mercantil, rotulada de sustentável para atender os interesses implícitos do capital, e preservação e conservação em vez cumprir seu papel pelo equilíbrio ecológico se tronam meios de agente degradador mercantilista. As sociedades tradicionais em sua maioria têm uma cultura de modo de produção onde não são consideradas mercadorias a sua força de trabalho e a natureza, possuindo dependência vinculada aos recursos naturais e os ciclos que se estabelecem na natureza (PEREIRA; DIEGUES, 2010). Dependência essa que foi constatada nas três famílias, mas, em graus diferentes. Sendo a família 1, em maior grau de dependência com os recursos naturais e em grau maior de sensibilidade de identidade terrena, devido ao menor contato com ações exteriores de capitalização de produtos comercializados.

As três famílias atuaram como agentes de restauração das propriedades que hoje dependem. Ambas relataram que as áreas

possuíam degradações ambientais, que foram percebidas através do solo improdutivo, das profundas erosões, e pela vegetação degradada. Através das medidas de manejo dos recursos adotadas essas áreas foram restauradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, pode-se considerar que, os agricultores pesquisados reconhecem o papel primordial das ONG's na mudança de concepção na forma de cultivar a terra e de se sentirem valorizados nas suas atividades. As ONG's exercem um papel fundamental na reconstrução da identidade terrena para os agricultores familiares do semiárido paraibano; na disseminação dos princípios da agroecologia, de respeito à terra.

O apoio constante das ONG's permite que se fortaleça a vivência comunitária, que se diversifique a produção, para que haja colheitas durante todo o ano; que se valorizem os intercâmbios entre agricultores da própria comunidade e de outras comunidades. Os agricultores produzem principalmente fruticultura e horticultura e que, as cisternas e os "carros-pipa", tornaram possível sua melhoria de vida e que a produção é prioritariamente manual, com uso de sementes crioulas, adubação e defensivos orgânicos.

Que o envolvimento com as atividades de comercialização, ou seja, aproximação com o mercado, os distanciam da concepção de "identidade terrena". A relação homem-natureza tem ligação com o resgate de identidade terrena, através da ligação de agricultores familiares e ONG's ambientalistas com a Mãe Terra, percebeu-se que a sensibilidade e pertencimento do homem do campo com a natureza é diferente daqueles que se afastaram dela.

A preservação florestal e toda a natureza se consolidam através de estrutura de pensamentos e ordenações de conhecimentos que fundamentam a prática das ações de sustentabilidade ambiental. Dessa forma, essa pesquisa contribui para o entendimento das relações socioambientais e que servem de base para caracterização de futuras soluções as problemáticas ambientais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. L.; QUEIROZ, P. V. M. "Articulação no semiárido brasileiro – ASA e o seu programa de formação e mobilização e para convivência com o semiárido: a influência da ASA na construção de políticas públicas". *In*: KUSTER, A.; MARTI, J. F. (org.). **Políticas públicas para o Semiárido**: experiências e conquistas no nordeste do Brasil. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2009.

ASDP-PB - Ação Social Diocesana de Patos - Paraíba. "Sobre". **ASPD-PB**. Disponível em: <http://asdppb.org>. Acesso em: 22/12/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **O Plano Nacional para a Promoção dos Produtos da Sociobiodiversidade (PNBSB)**. Brasília: MDA, 2009. Disponível em: <https://www.mma.gov.br>. Acesso em: 09/10/2019.

CEPFS - Centro de Educação Popular e Formação Social. "Sobre". **CEPFS** [2018]. Disponível em: <http://cepfs.org>. Acesso em: 22/10/2019.

CHRISTOPOULOS, T. P. "Tecnologias sociais: indicações bibliográficas". **Revista Administração de Empresas**, vol. 51, n. 1, 2011.

FURTADO, F. "A construção da natureza e a natureza da construção: políticas de incentivo aos serviços ambientais no Acre e no Mato Grosso". **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 26, n. 1, 2018.

PEREIRA, A. S. *et al*. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: Editora da UFSM / NTE, 2019.

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**, vol. 22, n. 2, 2010.

RAMALHO, M. F. J. L. "A fragilidade ambiental do nordeste brasileiro: o clima semiárido e as imprevisões das grandes estiagens". **Sociedade e Território**, vol. 25, n. 2, 2013.

SÁ, I. B. *et al*. **Desertificação no semiárido brasileiro**. Fortaleza: ICID - Comissão Internacional de Irrigação e Drenagem, 2010.

SANTOS, C. S.; JOHN, N. S. "O desenvolvimento rural e a agroecologia: uma alternativa para sustentabilidade ambiental". **Brazilian Journal of Development**, vol. 4, n. 6, 2018.

SOUSA, A. B. *et al*. "Tecnologias sociais de convivência com o semiárido na região do cariri cearense". **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, vol. 34, n. 2, 2017.

VENTURA, A. C. *et al*. "Tecnologias sociais de convivência com o semiárido como estratégia de mitigação / adaptação às mudanças climáticas no Brasil". **Astrolábio**, vol. 12, 2014.

VENTURA, A. C. *et al*. "Tecnologias sociais para enfrentamento às mudanças climáticas no semiárido: caracterização e contribuições". **Revista Econômica do Nordeste**, vol. 44, junho, 2013.

CAPÍTULO 2

As Feiras Agroecológicas, a Segurança Alimentar e o Protagonismo Feminino nos Quintais Produtivos da Agricultura Familiar

AS FEIRAS AGROECOLÓGICAS, A SEGURANÇA ALIMENTAR E O PROTAGONISMO FEMININO NOS QUINTAIS PRODUTIVOS DA AGRICULTURA FAMILIAR[1]

Ana Margarida Theodoro Caminhas

A gestão da Agricultura Familiar passa por outros critérios diferentes da agricultura convencional ou hegemônica, dados na produção, comercialização, sustentabilidade e autonomia de seus processos (BAIARDI; ALENCAR, 2013). O autoconsumo e os circuitos curtos de comercialização, como as feiras agroecológicas, estudados nesta pesquisa se dão a partir desta lógica diferente da Agricultura Familiar. Neste artigo, analisamos o protagonismo feminino na prática do autoconsumo e a comercialização da produção excedente nos circuitos curtos das feiras agroecológicas, como parâmetros importantes para o fortalecimento da Agricultura Familiar e da Segurança Alimentar. Além disso, a sustentabilidade dessa dinâmica de produção, dada nas dimensões econômicas, sociais e ecológicas, está de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015). Abramovay (1992) e Wanderley (1999), ao definirem a Agricultura Familiar, identificam a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vinculadas a aqueles que mantêm entre si algum grau de parentesco, ou que sejam casados, como três características básicas para definir este tipo de agricultura. Conforme Pozzebon, Rambo e Gazolla (2017), nesta modalidade de agricultura, os alimentos consumidos pela família são produzidos por ela mesma,

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: CAMINHAS, A. M. T. "As feiras agroecológicas, a segurança alimentar e o protagonismo feminino nos quintais produtivos da agricultura familiar: a contribuição para a prática da Agenda 2030". *Brazilian Journal of Development*, vol. 8, n. 1, 2022.

caracterizando assim, o autoconsumo. Ainda, segundo estes autores, parte desta produção pode ser comercializada em circuitos curtos de comercialização como as feiras agroecológicas.

As feiras agroecológicas são uma das modalidades dos circuitos curtos de comercialização da Agricultura Familiar, que acontecem em espaços públicos e com periodicidade. Caracterizam-se pela venda direta dos produtos gerados pela Agricultura Familiar aos consumidores, sem percorrer as cadeias produtivas da agroindústria convencional, ligadas à produção, manejo, processamento e distribuição dos alimentos nos grandes mercados consumidores. Os próprios agricultores que produziram os alimentos encarregam-se do processo de venda, como a oferta dos produtos e a gestão da comercialização. Nestes circuitos curtos, a relação entre os produtores e consumidores é mais próxima, gerando credibilidade, pois o público conhece a procedência e qualidade de produção e manejo dos alimentos aí comercializados, sem uso de agrotóxicos e bastante diversificados (DAROLT *et al*., 2016; DAROLT; LAMINE; BRANDEMBURG, 2013; NIEDERLE, 2013; POZZEBON; RAMBO; GAZOLLA, 2017; ROVER; DAROLT, 2021; ROVER; LAMPA, 2013; SCHMITT; GRISA, 2013; SILVA *et al*., 2020).

As mulheres têm se destacado na produção familiar agroecológica no Brasil, assim como na participação nas feiras agroecológicas. As agricultoras assumem a gestão do autoconsumo destinado à família e à venda nas feiras agroecológicas (BEZERRA *et al*., 2015; SILIPRANDI, 2015). E neste trabalho analisamos as inter-relações entre este protagonismo feminino e a Agenda 2030. Em 2015, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) 193 países, inclusive o Brasil, aprovaram o documento "Transformando Nosso Futuro: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", com o compromisso de ser cumprido até 2030, razão pela qual também é chamado de Agenda 2030. Este documento visa a

promoção de desenvolvimento sustentável, combatendo-se a pobreza, a exploração e a contaminação do meio ambiente como um todo (CABRAL; GEHRE, 2020; ONU, 2025; ROSA; CAMPOS, 2020). Esta importante atuação feminina na Agricultura Familiar pode contribuir para a prática dos Objetivos Sustentáveis da Agenda 2030. Ainda mais quando esse documento defende a erradicação da pobreza (ODS 1), o combate à fome e a agricultura sustentável (ODS 2), a saúde e o bem-estar (ODS 3), a igualdade de gênero (ODS 5), a redução das desigualdades (ODS 10) e as cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11).

Contextualizado o presente estudo, é possível mencionar os objetivos deste artigo: verificar se a participação das mulheres agricultoras dos Assentamentos Terra Rica (Córrego Rico, São Paulo) e Bela Vista do Chibarro (Araraquara, São Paulo) nas feiras agroecológicas contribuiu para a Segurança Alimentar de suas famílias; analisar se este tipo de comercialização contribui para a prática dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Realizamos um estudo de caso com o emprego de entrevistas semiestruturadas, projetivas e em grupos focais. As categorias e subcategorias que obtivemos a partir da análise de conteúdo destas entrevistas nos indicaram os parâmetros de Segurança Alimentar e sua inter-relação com o protagonismo feminino nas feiras agroecológicas.

Nos próximos tópicos, descreveremos como coletamos e analisamos os dados desta experiência de pesquisa junto a mulheres agricultoras, liderança feminina das comunidades rurais estudadas. Também promovemos uma análise dos dados à luz da literatura científica sobre indicadores de implementação da prática da Agenda 2030 delineados na gestão do manejo e comercialização dos produtos da agricultura familiar nas feiras agroecológicas.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS: MULHERES AGRICULTORAS ENTRE REGISTROS E TROCA DE SABERES

Durante a coleta e a análise dos dados de uma pesquisa anterior, constatamos que a participação feminina no autoconsumo contribui significativamente para a geração de segurança alimentar no assentamento Terra Rica, em Córrego Rico, São Paulo (CAMINHAS, 2020). E também nos chamou a atenção nas observações e trabalho de campo da pesquisa mencionada, a participação destas agricultoras nas feiras agroecológicas realizadas pelo Núcleo de Estudo em Agroecologia do Instituto Federal de Matão, em 2018. Havia um trabalho desta instituição de ensino junto às agricultoras dos assentamentos Terra Rica e Bela Vista do Chibarro (Araraquara, São Paulo). Este trabalho era realizado através de iniciativas de extensão, como o oferecimento de cursos sobre temas agroecológicos e incentivo às agricultoras para participação nas feiras agroecológicas em seu campus (FILIPAK, 2019). Outro fato, que nos fez selecionar estas feiras agroecológicas e a participação feminina como tema do presente artigo, foi que as lideranças femininas de ambas as comunidades procuraram auxílio junto a professores do Instituto Federal de Matão para orientá-las na oficialização das associações de mulheres dos dois assentamentos. Esta busca de parceria nos indicou a forte liderança feminina na Agricultura Familiar dos assentamentos já mencionados. Assim, sistematizamos a percepção destas agricultoras sobre a sua participação nas feiras agroecológicas, de periodicidade mensal, ao longo de 2018, sendo doze mulheres da Associação de Mulheres do Assentamento Terra Rica – AMAAR (Córrego Rico, São Paulo) e quinze da Associação de Mulheres em Ação – AMCA – do Assentamento Bela Vista do Chibarro (Araraquara, São Paulo).

Realizamos o presente estudo a partir de uma abordagem qualitativa, centrada em significados, motivações, valores e crenças que vão além de questões quantitativas, sendo peculiares e únicos (BONI; QUARESMA, 2005; MINAYO, 1993; SEVERINO, 2007). Na pesquisa qualitativa, mesmo que haja um respondente ou fonte de dados se tem o suficiente para uma análise. Além disso, inexiste uma regra que determine a quantidade de informantes para as pesquisas de caráter qualitativo (RIBEIRO; SOUZA; LOBÃO, 2018). Na abordagem qualitativa há características essenciais como: a compreensão do pesquisador como "instrumento-chave", do ambiente como fonte direta dos dados e informações e da inexistência de tratamentos estatísticos. Os resultados da pesquisa são vistos integrados ao processo de pesquisa como um todo (GODOY, 1995, SILVA; MENEZES, 2005). O pesquisador privilegia a qualidade em uma variável, ao invés de quantificá-la (MINAYO, 1996).

Desenvolvemos, assim, um estudo de caso, conforme os parâmetros de Yin (2005), em que se investiga um fenômeno contemporâneo, único e imerso no seu contexto, sendo que há complexidade e singularidade nas circunstâncias estudadas, as quais são mutáveis e fortemente politizadas (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007). Realizamos as 3 etapas imprescindíveis para a coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, conforme Boni e Quaresma (2005) e Minayo (1996): a pesquisa bibliográfica, a observação em campo, e a técnica de coleta de dados através de entrevistas. Na pesquisa bibliográfica, selecionamos textos científicos sobre agricultura familiar, segurança alimentar, agroecologia, circuitos curtos de comercialização e feiras agroecológicas, economia solidária, protagonismo feminino e Agenda 2030. Este material nos auxiliou a fundamentar a coleta e a análise de dados. A observação de campo nos possibilitou a identificação das agricultoras como parte de um grupo atuante na produção agroecológica dos assentamentos, o que nos levou a

realizar as entrevistas com estas mulheres. Continuamos a empregar a observação em demais momentos da coleta de dados: durante as visitas aos assentamentos, entrevistas e reuniões nas comunidades. Como uma etapa da coleta de dados a observação possibilita ao pesquisador a obtenção de informações sob a realidade estudada e o contato direto com esta realidade. (BONI; QUARESMA, 2005). Conforme Marconi e Lakatos (2003) a observação, na coleta de dados, possibilita a obtenção de informações com o uso dos sentidos para obter certos aspectos da realidade pesquisada. Ainda, além de ver e ouvir, o observador examina os fatos a serem estudados. Gil (1999) define a observação como uma forma de compreender os fatos de forma direta, inexistindo intermediação, possibilitando que se consiga dados que não estejam presentes em questionários e entrevistas, por exemplo.

No primeiro semestre de 2019, visitamos ambos os assentamentos estudados e fizemos 27 entrevistas semiestruturadas com perguntas fechadas e abertas a respeito do tema pesquisado como um todo, feiras agroecológicas articuladas às questões sobre Agricultura Familiar, Segurança Alimentar, Agroecologia, Economia Solidária, protagonismo feminino e Agenda 2030. Nestas entrevistas, as questões fechadas buscaram identificar os tipos de alimentos produzidos pelo autoconsumo e comercializados nas Feiras Agroecológicas do Instituto Federal de Matão. Procuraremos, assim, através destas questões, quantificar estes alimentos quanto à origem vegetal (hortaliças, frutas, legumes e cereais) e animal (aves, bovinos e suínos). Além disso, identificaremos a quantidade destes produtos comercializados in natura e processados (queijos, requeijão, doces, geleias, bolos e pães). O levantamento destas informações foi articulado aos referenciais da Segurança Alimentar, como acesso, quantidade e qualidades adequadas. As questões abertas das entrevistas objetivaram obter informações sobre a percepção das agricultoras quanto à Agricultura Familiar e

Segurança Alimentar e suas relações com o autoconsumo e a comercialização dos produtos nas feiras agroecológicas.

No segundo semestre de 2019, realizamos o levantamento junto à formação de grupos focais nas comunidades pesquisadas, tomando-se o cuidado para que ocorressem após a etapa das entrevistas semiestruturadas, a fim de se evitar que as respostas individuais sofressem interferência das reuniões em grupo. As mulheres foram distribuídas em dois grupos de seis integrantes no Assentamento Terra Rica (Córrego Rico) e em dois grupos de seis integrantes e um grupo de três participantes. Propusemos a cada grupo de agricultoras que debatessem sobre a sua participação nas feiras agroecológicas e pontuassem o que aprenderam em relação a 1) técnicas de comercialização: precificação, transporte e armazenamento de alimentos; 2) importância para a Agricultura Familiar e a Segurança Alimentar; 3) troca de saberes; 4) protagonismo feminino e 5) Agenda 2030. Levamos para cada encontro com as agricultoras e a formação dos grupos focais estes 5 temas, portanto promovemos 10 encontros com as mulheres de Córrego Rico e 15 encontros com as participantes de Araraquara – SP, totalizando-se 25 encontros. Orientamos esta etapa da coleta de dados com grupos focais conforme os parâmetros de Souza (2020) em que é imprescindível que haja a promoção de obtenção de dados de pesquisa a partir da interação do pesquisador com o grupo estudado em relação aos temas pertinentes do estudo.

Em 2020, devido à pandemia, realizamos reuniões on-line, mensais, de agosto a dezembro, com as lideranças para levantar informações sobre as atividades femininas na Agricultura Familiar. Sendo que, em meados de 2021, com a vacinação completa contra a Covid 2019, tanto da pesquisadora, como das assentadas, retomamos nossa pesquisa de campo, com a realização das entrevistas projetivas. Com o intuito de fortalecer a coleta de dados descrita anteriormente, realizamos, no segundo semestre de 2021, 27

entrevistas projetivas com as 27 agricultoras de ambos os assentamentos, ou seja, à medida que as questões foram feitas, mostramos às mulheres fotos das feiras agroecológicas das quais participaram, a fim de que as respostas conseguissem recuperar informações sobre a experiência com estas atividades de comercialização com maior intensidade. Seguimos as orientações para entrevistas projetivas de Boni e Quaresma (2005) e Minayo (1993). Durante esta técnica, empregamos um roteiro para as perguntas, as quais foram feitas no momento em que as mulheres observavam as fotos de sua participação na feira. As perguntas se relacionaram especificamente à feira: produtos vendidos, obtenção de renda, valoração e precificação dos produtos, técnicas de armazenamento e transporte, contribuição para a segurança alimentar, o protagonismo feminino e a Agenda 2030.

Tomamos este cuidado de desenvolver todas estas etapas de coletas de dados com rigor, a fim de que as experiências das mulheres agricultoras nas feiras do Instituto Federal de Matão, em 2018, fossem sistematizadas e resgatadas em todas as modalidades de entrevistas: semiestruturadas, projetivas e de grupos focais. Esta dinâmica de coleta de dados com a observação direta e as entrevistas (semiestruturadas e grupos focais projetivos) nos levou a fazer visitas semanais aos assentamentos em janeiro a dezembro de 2019 e de agosto a dezembro de 2021. Complementamos esta etapa da coleta de dados com as reuniões online realizadas de agosto a dezembro de 2020.

Os resultados das entrevistas (semiestruturadas, de grupos focais e projetivas) foram analisados com o suporte da técnica de análise de conteúdo, seguindo-se as três etapas propostas por Bardin (2009). Na pré-análise realizamos a preparação do material – transcrição das entrevistas – e sua leitura flutuante, que consistiu em uma leitura profunda e repetida das transcrições, para permitir maior contato com o material e o conhecimento de seu conteúdo, ideias e

conceitos. A segunda etapa, denominada exploração do material, se deu através da busca de palavras e ideias repetidas pelas entrevistadas; e posteriormente, na terceira etapa, fizemos a identificação de unidades de registro, que segundo Bardin (2009), são as unidades de significação que correspondem ao "segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e análise frequencial".

A DINÂMICA DA PRÁTICA DA AGENDA 2030 PROMOVIDA PELO PROTAGONISMO FEMININO NAS FEIRAS AGROECOLÓGICAS

O Assentamento Terra Rica (Córrego Rico – São Paulo) e o Assentamento Bela Vista do Chibarro (Araraquara – São Paulo) estão localizados em uma região que tem a predominância do agronegócio voltado para a produção sucroalcooleira e citrícola, sendo implantados a partir de políticas públicas voltadas para a reforma agrária. Caminhas (2020) e Oliveira *et al*. (2018) fizeram estas considerações socioeconômicas e geográficas ao estudarem respectivamente o Assentamento Terra Rica (Córrego Rico – São Paulo) e o Assentamento Bela Vista do Chibarro (Araraquara – São Paulo). Ao aplicarmos a análise de conteúdo no estudo e avaliação do conteúdo das entrevistas (semiestruturadas, dos grupos focais e projetivas) descritas na metodologia e destinadas às mulheres agricultoras encontramos categorias e subcategorias que pontuaram a contribuição das feiras agroecológicas para o protagonismo feminino nos quintais produtivos da Agricultura Familiar das comunidades pesquisadas:

- Promoção de parâmetros e indicadores da Segurança Alimentar a partir do autoconsumo: acesso a

alimentos em quantidade e qualidade adequadas e valorização da herança cultural; identificação destes parâmetros pelas mulheres e valorização de sua atividade no autoconsumo e Agricultura Familiar;

- Fortalecimento do protagonismo feminino nos quintais produtivos da Agricultura Familiar: geração de renda e autonomia financeira para as agricultoras na família e investimento na Segurança Alimentar da família; aprendizagem de técnicas destinadas a circuitos curtos de comercialização (precificação, transporte e armazenamento), troca de saberes e divulgação da importância da Agricultura Familiar junto à população e consumidores;
- Valorização do autoconsumo e Agricultura Familiar através da percepção de sua contribuição para a Segurança Alimentar;
- Incentivo à prática dos ODS da Agenda 2030: a erradicação da pobreza (ODS 1), o combate à fome e a agricultura sustentável (ODS 2), a saúde e o bem-estar (ODS 3), a igualdade de gênero (ODS 5), a redução das desigualdades (ODS 10) e as cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11).

Os mercados da agricultura convencional provocaram inúmeras mudanças nas formas de produção e consumo de alimentos e, consequentemente, no modo de vida dos agricultores. Ao mesmo tempo em que os impactos socioeconômicos negativos foram sentidos por este segmento, causando algumas rupturas, surgiram novas formas de continuidade da prática agrícola (WANDERLEY, 2009). Os circuitos curtos de comercialização, principalmente as feiras agroecológicas, têm se apresentado como estratégias promissoras para os agricultores familiares (SCHNEIDER; GAZOLLA, 2017). Burigo e Porto (2021) afirmam que "o movimento agroecológico brasileiro é uma referência mundial de mudança" (BURIGO; PORTO, 2021, p. 4421). A seguir, iremos

destacar cada uma destas categorias e subcategorias a respeito da contribuição das feiras agroecológicas, ilustrando-as com os depoimentos das mulheres agricultoras e também os relacionando com literatura pertinente.

Nesta pesquisa, observamos o que demais autores constataram em seus estudos: os quintais produtivos são espaços do assentamento cuidados por mulheres, em que há um manejo bastante diversificado de hortaliças, legumes, cereais e frutas e a criação de animais de pequeno porte como galinhas e porcos (DIAS *et al*., 2020; LEAL *et al*., 2020; OLIVEIRA *et al*., 2020; SANTIAGO; LEMES, 2020; SILVA; ANJOS; ANJOS, 2016; STRATE; COSTA, 2018).

De acordo com Strate e Costa (2018), na Agricultura Familiar, as mulheres, através da produção para o autoconsumo, contribuem para a manutenção da diversidade em seus quintais.

> A mulher tem um papel importante na Agricultura Familiar porque nós mulher somos mais curiosa, né? Nós sempre tamo atento a tudo né? E a gente acaba plantando diversos produto, acaba sendo assim uma roça, aonde você planta de tudo um pouco. Não fica só aquilo ali, milho, só na soja. Ali na roça tem de tudo. (Agricultora do Assentamento Bela Vista)
>
> No assentamento aonde tem uma associação de mulheres, elas começam a deixar o assentamento mais colorido, com vários tipo de plantação [...] E o que ela não tem ela vai buscar. Se ela souber de uma fruta, de uma planta que ela não tem, ela quer trazer pro quintal dela também (Agricultora do Assentamento Bela Vista).
>
> Eu valorizo muito assim o papel da mulher na Agricultura Familiar e nas venda, a produção não fica

> só em uma coisa, é bem diversificada e contribui pra saúde (Agricultora do Assentamento Terra Rica).

Ainda, conforme Strate e Costa (2018), a preocupação feminina com a Segurança Alimentar leva à produção da maior parte dos alimentos que a família consome, o que contribui para a renda da família, a gestão dos recursos naturais, a soberania alimentar, a conservação das sementes e plantas, as práticas alimentares de raízes culturais.

A variedade de alimentos produzidos nos quintais se destina ao autoconsumo da família e o excedente é vendido, trocado ou doado. Algumas destas vendas são feitas para os vizinhos assentados ou destinadas às feiras agroecológicas, conforme constatou Caminhas (2020). Esta variabilidade de verduras, legumes, cereais e frutas oferece inúmeros nutrientes tanto para as famílias assentadas como para os consumidores das feiras gerando qualidade nutricional, um dos indicadores da Segurança Alimentar. Pozzebon, Rambo e Gazolla (2017) verificaram que as interações entre a prática do autoconsumo e os circuitos curtos de comercialização das feiras agroecológicas favorecem a Agricultura Familiar articulada aos princípios da Segurança Alimentar. Assim, estes pesquisadores identificaram os referenciais básicos da Segurança Alimentar - o acesso aos alimentos em quantidade e qualidades adequadas, além do fortalecimento da herança cultural nesta articulação entre autoconsumo e as feiras agroecológicas. Na presente pesquisa, este fortalecimento se deu à medida que as participantes das feiras veem seus os produtos dos quintais da Agricultura Familiar sendo valorizados pelos consumidores quanto aos benefícios gerados à saúde pela inclusão de alimentos de valor nutricional e livres de agrotóxicos.

> [...] e a gente, eu mesma aprendi a dar valor nos produto que eu estava comercializando [...] (Agricultora do Assentamento Terra Rica).
>
> A gente aprendeu a valorizar também os nosso produto e dar mais valor a eles (Agricultora do Assentamento Bela Vista).
>
> Aqui nós tem nossas galinha, nossos porco, pra nós a galinha bota o ovo e nós [...] já consome dali do nosso quintal mesmo [...] e pra nós vender também nas feira (Agricultora do Assentamento Terra Rica).

Os produtos comercializados nas feiras são orgânicos, livres de agrotóxicos, o que também é um parâmetro da Segurança Alimentar, pois é produzido um alimento de qualidade e saudável, sem agroquímicos.

> A mulher agricultora pode contribuir pra produzir alimento sem agrotóxico, porque ela tem uma grande preocupação, é ela que sabe ver o que ela vai consumir, o que ela vai dar pros seus filhos [...] (Agricultora do Assentamento Bela Vista).
>
> Na minha horta eu não uso veneno [...] É por causa da saúde e sem veneno nas nossas verdura é melhor. (Agricultora do Assentamento Terra Rica).
>
> Quem tem horta, eles é orgânico, porque é só esterco, não usa nada. Quando a gente planta abóbora, também não tem nada, é abóbora. Você planta mandioca e já era. Então, nós só não temo selo orgânico, mas a nossa produção, principalmente de mandioca, abóbora, a bucha, a banana. Então é uma coisa pra nós, pras pessoas da cidade é orgânico. E pra nós é uma coisa que é natural. Até por não ter recurso pra fazer da forma tradicional (Agricultora do Assentamento Terra Rica).

A renda obtida com a comercialização dos produtos possibilitou a aquisição de outros alimentos não produzidos nos assentamentos, o que também favorece a Segurança Alimentar das famílias assentadas.

> Na feira tive lucro, me ajudou bastante e o dinheiro eu gastei dentro de casa com comida e me ajudou muito, bastante (Agricultora do Assentamento Terra Rica).
>
> O que eu vendi na feira, o meu carro-chefe era pimenta, era do meu sítio mesmo, eu plantei e eu fiz várias colheita de pimenta e vendi bem. Como na época eu criava frango de granja, então, os meus lucrinho que eu ia tenho, eu ia investindo em ração. E investindo em mais pintinho, reformando a granja, foi mais ou menos isso, tá? (Agricultura do Assentamento Terra Rica).
>
> Esse dinheiro que teve de lucro, eu ajudei comprando o mantimento pra dentro de casa [...] (Agricultora do Assentamento Bela Vista).

O autoconsumo, além de atender aos princípios da Segurança Alimentar, pode ainda fortalecê-los quando seus produtos são também destinados a circuitos curtos de comercialização como as feiras agroecológicas. Sendo que este fortalecimento se dá pela experiência da participação nas feiras que retroalimenta e incentiva a produção para o autoconsumo. Pois os produtos comercializados nas feiras contribuem para melhorar a renda da família que poderão, assim, investir mais no autoconsumo (SCHNEIDER; GAZOLLA, 2017; POZZEBON; RAMBO; GAZOLLA, 2017).

Além disso, há uma troca dinâmica de saberes entre os participantes das feiras, como formas de cultivo e manejo de alimentos *in natura* e processados (doces, queijos, requeijão, bolos,

por exemplo) e elaboração de receitas e gestão da comercialização destes produtos (SCHNEIDER; GAZOLLA, 2017; POZZEBON; RAMBO; GAZOLLA, 2017). As feiras agroecológicas se tornam um espaço fonte de experiências e troca de saberes entre as agricultoras e os consumidores, um espaço pedagógico. Vivenciamos nesta pesquisa o que foi observado por Filipak (2019), ao mencionar a importância das feiras agroecológicas "a Feira, além de ser uma atividade de geração de renda, apresenta-se como um espaço pedagógico [...]" (FILIPAK, 2019, p. 7).

> Uma das melhores coisas na feira é porque você tem contato direto com as pessoa que estão consumindo, isso é muito legal, porque você troca experiência, o motivo de você tá oferecendo ali o seu produto, falando o que eu faço na Agricultura Familiar (Agricultora do Assentamento Bela Vista).

> Eu gostei de tudo nas feira, esse contato da cidade com a roça, é uma coisa muito boa. Eu gosto de tá falando pras pessoa, tem pessoas que nem imaginam o que é um assentamento, o que é reforma agrária, eu gosto de tá sempre informando, tá falando [...] E tinha gente que falava 'Eu achava que a mandioca dava em árvore assim. E Acha, acha mesmo. Às vezes, a pessoa nem sabe da onde sai o amido, o polvilho, o colorau, o açafrão e aqueles dia, nas feira, teve essa aproximação. Os professores mesmo perguntava e falava, 'e aí comé que cês faz lá'? Eu falei, a gente também faz muita troca, a gente tem aquele hábito antigo, né? Tipo, a pessoa tem o leite, a gente troca com banana, se tem o queijo, a gente troca com abóbora e assim a gente ainda tem essa mania aqui. A gente cede pro vizinho e quando o vizinho tem, ele cede pra gente. A gente tava num espaço onde a gente estava divulgando o que é a agricultura familiar (Assentamento Terra Rica)

Silva, Anjos e Anjos (2016) afirmam que os quintais produtivos viabilizam a construção de um espaço dialógico, de socialização e de resgate da autonomia e da autoestima. As mulheres valorizam a sua participação na Agricultura Familiar neste contexto. Uma das nossas entrevistadas, sintetizou o que estes autores mencionaram anteriormente:

> E eu só tenho a agradecer a Agricultura Familiar. Tenho a agradecer à terra, porque me possibilitou criar meus irmãos aqui dentro [...] criei meus filhos, todos educado, graças a Deus: respeitando a natureza, o meio ambiente, a vida, o ser humano. Viver aqui é uma maravilha! E quando a gente sabe que a gente pode apenas abrir a janela e ver que tem uma árvore. Quando a gente abre a porta e vê galinha cantando, a gente é privilegiada [...] E nessa recessão, a fartura nossa, a gente fala 'eu não tenho mistura hoje', na cidade, e, nós tem, nós tá andando no quintal, tem frango, porco, tem banha. Então, eu fico muito preocupada com o mundo se não tiver agricultura familiar. Então é do fundo do meu coração mesmo que eu falo, que eu tenho um amor muito grande pela terra e pelo assentamento [...]eu contribuo fazendo a parte social, ajudando todo mundo vender, todo mundo ganhar dinheiro [...] (Agricultora do Assentamento Terra Rica).

Silva, Anjos e Anjos (2016) ao analisarem as contribuições dos quintais produtivos, na melhoria da situação de Segurança Alimentar e Nutricional, verificaram que as famílias que plantam nestes espaços, têm melhores hábitos alimentares. Estes autores observaram também que além da produção de alimentos, há outras motivações para manutenção dos quintais produtivos, como:

aspectos culturais e econômicos, o prazer do plantio e o apreço dado a valores, costumes e hábitos rurais.

As feiras contribuíram significativamente para que as mulheres tivessem a sua própria renda, o que levou à sua participação na divisão de despesas voltadas para a compra de alimentos e investimentos na produção do autoconsumo. Essa participação a colocaram em uma posição de protagonismo diante dos homens que antes desvalorizavam a sua produção nos quintais do assentamento.

> Teve 'muitos marido' que achou ruim que as mulher saia de casa pra ir nas feira, que tinha que fazer serviço. Teve marido que ficou bravo, mas aí que que aconteceu? Elas falaram, 'não, mas eu vou e a hora que eu pego dinheiro e ponho comida dentro de casa, você não fica xingando!'Aí 'muitos engoliu' elas mulher sair fora de casa (Agricultora do Assentamento Terra Rica).
>
> Uma mulher tinha filho pequeno, eu fui lá conversar porque o marido dela é evangélico, não gostava que saía, fui conversar, explicar pra ele que ela ia aprender, ia vender. Aí ela ela fazia os queijo, levava, vendia tudo. E realmente pra ele eu acho que foi a questão econômica que fez com que ele amolecesse um pouco (Agricultora do Assentamento Terra Rica).
>
> A mulher é mais em volta de casa, no quintal. Ela cuida da galinha, ela tem a horta, tem o porco, que tudo isso é uma renda também pra Agricultura Familiar. É uma renda da mulher. Vende ovo, faz colorau (Agricultora do Assentamento Bela Vista).

E as mulheres se sentem realizadas pelo seu trabalho nos quintais produtivos:

> Trabalhar na terra e produzir é a realização de um sonho (Agricultora do Assentamento Terra Rica).

O protagonismo feminino de agricultoras nas feiras agroecológicas e a promoção de Segurança Alimentar identificado nesta pesquisa também foi observado nos estudos de Almeida (2020), Clemente *et al*. (2020), Costa (2021), Santos *et al*. (2020) e Santos (2020). No entanto, nosso estudo, articula este protagonismo aos ODS da Agenda 2030, o que fortalece a prática das feiras agroecológicas e dos quintais produtivos da Agricultura Familiar. Quando perguntamos se cada um dos ODS mencionados a seguir, tinham relação com a contribuição das feiras agroecológicas para a Segurança Alimentar e o protagonismo feminino na Agricultura Familiar de suas comunidades, todas as mulheres participantes da pesquisa, responderam positivamente. Portanto, a participação das mulheres agricultoras nas feiras agroecológicas está de acordo com os seguintes ODS: a erradicação da pobreza (ODS 1), o combate à fome e a agricultura sustentável (ODS 2), a saúde e o bem-estar (ODS 3), a igualdade de gênero (ODS 5), a redução das desigualdades (ODS 10) e as cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11). Entendemos que há uma interdependência entre um objetivo e outro, pois à medida que o protagonismo feminino se fortalece nas feiras agroecológicas e nos assentamentos estudados, o que é defendido pelo ODS 5 (igualdade de gênero) e este se articula à prática do ODS 2 (combate à fome e agricultura sustentável), o que contribui para a erradicação da pobreza (ODS 1), a saúde e o bem-estar (ODS 3), a redução das desigualdades (ODS 10) e as cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11). E a sustentabilidade que é inerente a tais objetivos se constrói em alicerces sociais, econômicos e ecológicos dos quintais produtivos estudados. Carmo (1998) considera a Agricultura Familiar como o locus ideal ao desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente sustentável, em função de suas características de produção diversificada,

integrando atividades vegetais e animais, e por trabalhar em menores escalas. A Agricultura Familiar concilia diversos tipos de manejo em harmonia com a natureza. Além disso, possui peculiaridades de gestão econômica que favorecem a prática agroecológica (ASSIS; ROMEIRO, 2005). A prática das feiras agroecológicas e o protagonismo feminino auxiliam na implementação da Agenda 2030. E os princípios humanistas e transdisciplinares deste importante documento, como acesso à segurança alimentar e à saúde, gerando a redução das desigualdades e respeito à cultura e à realidade local (CABRAL; GEHRE, 2020; GEHRE; MARTINS, 2021) vem sendo colocados na prática da comunidade rural pesquisada. Além disso, é importante que a universidade trabalhe alinhada com a Agenda 2030 na prática do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme verificou Caminhas (2021), ao estudar comunidades rurais quilombolas e a troca de saberes entre ribeirinhos, estudantes e docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição das feiras agroecológicas para a promoção de indicadores e parâmetros da Segurança Alimentar (acesso a alimentos em quantidade e qualidade adequadas), a geração de renda e a troca de saberes promoveram o fortalecimento do protagonismo feminino nos quintais produtivos. Este protagonismo ocorreu à medida que as mulheres se perceberam no espaço das feiras agroecológicas como agentes e sujeitos da Agricultura Familiar, capazes de promover a Segurança Alimentar em suas comunidades e para os consumidores, construir uma autonomia financeira e atuar no intercâmbio de saberes sobre a produção familiar.

Esta experiência de pesquisa nos possibilitou ver que o protagonismo feminino nas feiras agroecológicas e a geração de

Segurança Alimentar encontra-se alinhado com a Agenda 2030 e que este importante documento fortalece a sustentabilidade defendida e vivenciada nos quintais produtivos da Agricultura Familiar, nas dimensões sociais, econômicas e ecológicas.

Esperamos que os resultados de nossa pesquisa possam contribuir para retratar as iniciativas bem-sucedidas destas comunidades rurais em relação à Agricultura Familiar e Segurança Alimentar, destacando-se aí o protagonismo feminino nas feiras agroecológicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ALMEIDA, R. A. "Reforma agrária, mulheres e Agroecologia: construindo o consumo consciente em Três Lagoas-MS". **Cadernos de Agroecologia**, vol. 15, n. 2, 2020.

ASSIS, R. L.; ROMEIRO, A. R. "Agroecologia e Agricultura Familiar na Região Centro-Sul do Estado do Paraná". **Revista de Economia e Sociologia Rural**, vol. 43, n. 1, 2005.

BAIARDI, A.; ALENCAR, C. M. M. "Agricultura familiar, seu interesse acadêmico, sua lógica constitutiva e sua resiliência no Brasil". **Revista de Economia e Sociologia Rural**, vol. 52, n. 1, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEZERRA, A. G. C. *et al*. "Mulheres, gênero e agroecologia na feira de agricultura familiar de São José de Mipibu". **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, vol. 2, n. 15, 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais". **Em Tese**, vol. 2, n. 1, 2005.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BURIGO, A. C.; PORTO, M. F. "Agenda 2030, saúde e sistemas alimentares em tempos de sindemia: da vulnerabilização à transformação necessária". **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 26, 2021.

CABRAL, R.; GEHRE, T. (orgs.). **Guia Agenda 2030**: integrando ODS, educação e sociedade. São Paulo: UNESP, 2020.

CAMINHAS, A. M. T. "A Agenda 2030 como Referencial para Projetos de Extensão Voltados para Comunidades Quilombolas". *In:* MORAES, N. R.; ZOIA, A.; ALVES, L. G. P.; MACIEL, N. S. R. (orgs.). **Povos Originários e Comunidades Tradicionais**: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CAMINHAS, A. M. T. "A importância das mulheres agricultoras no fortalecimento da segurança alimentar em um assentamento rural de Córrego Rico, estado de São Paulo". **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, vol. 6, 2020.

CARMO, M. S. "A produção familiar como *locus* ideal da agricultura sustentável". **Agricultura em São Paulo**, vol. 45, n. 1, 1998.

CLEMENTE, A. P. G. *et al*. "Feiras agroecológicas e orgânicas em Maceió: soberania alimentar e protagonismo feminino camponês". **Cadernos de Agroecologia**, vol. 15, n. 3, 2020.

COSTA, R. V. A. "Soberania Alimentar, mulheres e a comida de verdade-conversa 3". **Cadernos de Agroecologia**, vol. 16, n. 1, 2021.

DAROLT, M. R. *et. al*. "Redes alimentares alternativas e novas relações produção- consumo na França e no Brasil". **Ambiente e Sociedade**, vol. 19, n. 2, 2016.

DAROLT, M. R.; LAMINE, C.; BRANDEMBURG, A. "A diversidade dos circuitos curtos de alimentos ecológicos: ensinamentos do caso brasileiro e francês". **Agriculturas**, vol. 10, n. 2, 2013.

DIAS, O. C. *et al*. "Quintais Agroflorestais Amazônicos: o protagonismo das mulheres quilombolas no Baixo Tocantins, PA". **Desenvolvimento Rural Interdisciplinar**, vol. 3, n. 1, 2020.

FILIPAK, A. "Núcleo de Estudos em Agroecologia e Economia Feminista no IFSP/Matão". **Cogitare**, vol. 2, n. 1, 2019.

GAZOLLA, M. **Agricultura familiar, segurança alimentar e políticas públicas**: Uma análise a partir da produção para autoconsumo no território do Alto Uruguai/RS (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Rural). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GAZOLLA, M.; SCHNEIDER, S. "A produção da autonomia: os "papéis" do autoconsumo na reprodução social dos agricultores familiares". **Estudos Sociais e Agricultura**, vol. 15, n. 1, 2007.

GEHRE, T.; MARTINS, A. P. A. (orgs.). **Guia de interseccionalidades na Agenda 2030**: para uma educação transformadora. Brasília: Editora da UnB, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GODOY, A. S. "Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 2, 1995.

GOMES, M. F.; BARBOSA, E. H. O.; SANTOS, I. G. O. "Desenvolvimento sustentável, agenda 2030 e sua adoção no Brasil: superação das desigualdades". **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, n. 6, 2020.

GONÇALVES, L. M. *et al*. "Como agricultores familiares compreendem a agroecologia? Um estudo de caso em Vitorino-PR". **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, vol. 14, n. 2, 2021.

GRISA, C.; GAZOLLA, M.; SCHNEIDER, S. "A ´produção invisível´ na Agricultura Familiar: autoconsumo, segurança alimentar e políticas públicas de desenvolvimento rural". **Agroalimentaria**, vol. 16, n. 31, 2010.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. "'Plantar pro gasto': a importância do autoconsumo entre famílias de agricultores do Rio Grande do Sul". **Revista de Economia e Sociologia Rural**, vol. 46, n. 2, 2008.

LEAL, L. *et al*. "Quintais produtivos como espaços da agroecologia desenvolvidos por mulheres rurais". **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, vol. 7, n. 14, 2020.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. “The ´singular view´ in management case studies qualitative research in organizations and management”. **An International Journal**, vol. 2, n. 3, 2007.

MANZINI, E. J. “A entrevista na pesquisa social”. **Didática**, vol. 26/27, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec-Abrasco, 1993.

NIEDERLE, P. A. “Construção social de mercados e novos regimes de responsabilização no sistema agroalimentar”. **Agriculturas**, vol. 10, n. 2, 2013.

OLIVEIRA, F. H. F. *et al*. “Da luta pela terra à luta na terra: a reconstrução da memória de assentados pioneiros no território de Araraquara (SP)”. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, vol. 21, n. 3, 2018.

OLIVEIRA, G. S. *et al*. “Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa”. **Cadernos da FUCAMP**, vol. 19, n. 41, 2020.

OLIVEIRA, J. *et al*. “Mulheres rurais e quintais produtivos: novos sentidos sobre a produção e reprodução da vida”. **Cadernos de Agroecologia**, vol. 15, n. 2, 2020.

ONU - Organização da Nações Unidas. “Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. **Portal Eletrônico da ONU** [2015]. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 05/05/2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. **Portal Eletrônico da ONU** [2015]. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 05/12/2021.

POZZEBON, L.; RAMBO, A.; GAZOLLA, M. “As Cadeias Curtas das Feiras Coloniais e Agroecológicas: Autoconsumo e Segurança Alimentar e Nutricional”. **Desenvolvimento em Questão**, vol. 16, n. 42, 2017.

RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N.; LOBÃO, C. “Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados?” **Revista Pesquisa Qualitativa**, vol. 6, n. 10, 2018.

ROSA, V. R.; CAMPOS, G. “A Agroecologia Como Mecanismo de Efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil”. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, vol. 15, n. 1, 2020.

ROVER, O. J.; DAROLT, M. R. “Circuitos Curtos de Comercialização como Inovação Social que Valoriza A Agricultura Familiar Agroecológica”. *In:* DAROLT, M. R.; ROVER, O. J. (orgs.). **Circuitos Curtos De Comercialização, Agroecologia e Inovação Social**. Florianópolis: Estúdio Semprelo, 2021.

ROVER, O. J.; LAMPA, F. M. “Rede Ecovida de Agroecologia: articulando trocas mercantis com mecanismos de reciprocidade”. **Agriculturas**, vol. 10, n. 2, 2013.

SANTOS, C. J. *et al*. "Protagonismo feminino na Agroecologia: estudo de caso em São Miguel do GOSTOSO/RN". **Cadernos de Agroecologia**, vol. 15, n. 3, 2020.

SANTOS, T. M.; SILVA, E. R. F. "Protagonismo feminino, conservação das sementes crioulas no território do alto sertão de Sergipe". **OKARA: Geografia em debate**, s.n., 2020.

SCHMITT, C.; GRISA, C. "Agroecologia, mercados e políticas públicas: uma análise a partir de instrumentos de ação governamental". *In:* NIEDERLE, P. *et al*. (orgs.). **Cadeias curtas e redes agroalimentares alternativas e mercados da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e Agroecologia transformando o campo, as florestas e as pessoas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

SILVA, A. C. G. F.; ANJOS, M. C. R.; ANJOS, A. "Quintais produtivos: para além do acesso à alimentação saudável, um espaço de resgate do ser". **Guaju**, vol. 2, n. 1, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

SILVA, M. N. *et al*. "A agricultura familiar e os circuitos curtos de comercialização de alimentos: estudo de caso da feira livre do município de Jaguarão, RS, Brasil". **Revista Espacios**, vol. 38, n. 47, 2014.

SOUZA, L. K. “Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa”. **Psicologia da UNISC**, vol. 4, n. 1, 2020.

STRATE, M. F.; COSTA, S. M. “Quintais produtivos: contribuição à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável das mulheres rurais no RS-Brasil”. **Brazilian Journal of Development**, vol. 4, n. 7, 2018.

VEZZANI, F. M. (org.). **Agroecologia**: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura. Curitiba: Editora Kairós, 2013.

WANDERLEY, M. N. B. “Raízes históricas do campesinato brasileiro”. *In:* TEDESCO, J. C. (org.). **Agricultura familiar**: realidades e perspectivas. Passo Fundo: Editora da EDIUF, 1999.

WANDERLEY, M. N. 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.

WEZEL, S. *et al*. “Agroecology as a science, a movement and a practice”. **Agronomy for Sustainable Development**, vol. 29, n. 4, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

CAPÍTULO 3

"Somos o que Comemos!": Uma Reflexão da Política de Cuidado Ecofeminista Plasmada na Prática da Agroecologia

"SOMOS O QUE COMEMOS!": UMA REFLEXÃO DA POLÍTICA DE CUIDADO ECOFEMINISTA PLASMADA NA PRÁTICA DA AGROECOLOGIA[2]

Luísa de Pinho Valle[3]

> A civilização ocidental enfrenta uma profunda crise na sua relação com a natureza, uma crise que exige muito repensar, mas principalmente que repensemos a maneira como nossa identidade humana foi estruturada no Ocidente como externa e independente do mundo natural (PLUMWOOD, 1990, p. 3)

Onde e quando teve início a ruptura relacional entre humanas/os e o que se convencionou chamar de natureza? Em linha com Jason Moore (2017), a comunidade científica e a popular, confortavelmente, (em que pese o desconforto no qual (sobre)vivemos em nossos dias), responde que se origina no Antropoceno[4] (2017). No entanto, faço coro com Val Plumwood

[2] Uma versão prévia deste capítulo foi originalmente publicada em: VALLE, L. P. "´Somos o que comemos!´: Uma reflexão da política de cuidado ecofeminista plasmada na prática da agroecologiana". *Liinc em Revista*, vol. 18 n. 1, 2022.

[3] A autora agradece ao apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal – FCT, (SFRH/BD/140626/2018), responsável para o desenvolvimento da pesquisa e para a apresentação dos resultados científicos neste capítulo de livro.

[4] Historicamente, remonta ao contexto da Segunda Grande Guerra (século XX), o antecedente à nomeação de Antropoceno, para a nossa atual era geológica e consequente crise biofísica do planeta. Vladimir Vernadsky, geoquímico e mineralogista russo (1863-1945), num ensaio publicado originalmente em 1943, atribuiu à humanidade uma *poderosa força geológica* (VERNADSKY, 2007, p. 187-189). Mas é na década de oitenta (século XX) que o termo Antropoceno parece ter sido cunhado pelo ecólogo norte-americano Eugene Stoermer (HARAWAY, 2019, p. 79-80). E somente nos anos 2000, o conceito

(1990) e sublinho: precisamos repensar como uma identidade humana foi forjada nos valores andro-antropocêntricos do sistema colonial-capitalista moderno ocidental, que hoje culmina no *eco-apartheid* planetário (SHIVA, 2013).

Primeiramente, compreendo que o *androcentrismo* representa uma visão do mundo e da economia em que a medida de todas as coisas é um determinado modelo de masculinidade, pois *andros* – do grego antigo – designa a versão masculina dos seres humanos. *Antropos*, por sua vez, designa "Homem", no sentido de Humanidade. Além do claro sexismo implícito, já que a Humanidade é designada pelo substantivo masculino, antropocentrismo significa que a visão sobre o mundo e a economia tem esse Homem-Humanidade no seu centro como medida para todas as duas coisas (CUNHA; VALLE, 2022). Isso significa recusar a ideia de que a Humanidade faz parte de um sistema mais abrangente onde a pluriversidade de espécies, inclusive a humana, são interdependentes. Antropocentrismo é, pois, uma forma de qualificar um modelo de desenvolvimento socioeconômico que reduz a natureza e os seres não-humanos a meros recursos exploráveis.

De igual maneira, verifico que vivemos em um sistema-mundo[5] onde a economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN,

avança à popularidade e estudos científicos (CRUTZEN; STOEMER, 2000, p. 17-18), após o químico holandês Paul Crutzen, especialista em química atmosférica, postular que as atividades humanas já tinham sido de tal tipo e magnitude que mereciam o uso de um novo termo geológico para uma nova era planetária (VALLE, 2017, p. 30). Todavia, o conceito suscita controvérsias e análises propositivas que abraçam outras categorias estranhas à exclusividade do pensamento, valor e ideologia centrados no Homem-Humanidade, ou seja, como parâmetro único, modelo absoluto e medida para todas as criaturas. Para aprofundar o tema ver entre outras/os: Malm, Hornborg, (2014); Moore (2017); Haraway (2015, 2019); LaDanta LasCanta (2017); Giuliani (2021).

[5] Assumo neste trabalho a definição de Wallerstein (1974), para quem o "(...) sistema mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém

2004) insiste, sistematicamente, na arrogante e violenta persecução de engenhosidades totalitárias e universais (CUNHA, 2015; CUNHA; VALLE, 2022). Considero assim que, o capitalismo "é uma modalidade específica de organização social e econômica" (ANDREUCCI; MCDONOUGH, 2018, p. 112), originada na empreitada colonial hispano-portuguesa há mais de cinco séculos, sobre as terras e os povos localizados nas nomeadas Américas (AMIN, 2004; QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Em linha com Samir Amin (2004), o *apartheid* em escala global, experimentado na fase extrema do capitalismo atual, qual seja, o neoliberalismo, remonta à história da expansão imperialista europeia para a dominação do planeta. Esta empreitada, tardiamente, foi reeditada pelos herdeiros europeus, já naturalizados como norte-americanos (AMIN, 2004).

Neste sentido, a natureza é subjugada de acordo com o interesse do sistema financeiro-econômico, que no seu extremo neoliberal, impõe a centralidade da economia nas corporações e instituições dominantes, sendo essas construídas sobre os pilares do patriarcado colonial capitalismo moderno, explica Shiva (2013). Nesta sequência, o sistema da política econômica global prospera no *eco-apartheid*, no qual – elucida Vandana Shiva (2013) – o dualismo cartesiano sobre a compreensão das relações humanas com e para a natureza há muito abandonou o legado antropocêntrico para assumir ideologia *empresacêntrica*. A comunidade terrestre foi reduzida a humanas/os, e as corporações vêm então remodelando a humanidade em: humanidade-consumidora, dependente de seus produtos; e, humanidade-descartável. Consumidoras/es perdem sua identidade de criaturas da terra, cocriadoras/es e coprodutoras/es com a

unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros" (1974, p. 337)

natureza. E as/os *descartáveis* perdem suas próprias vidas e meios de subsistência (SHIVA, 2013).

Importa então afirmar que, os valores andro-antropocêntricos que constituem a base do capitalismo-financeiro global perpetuam lógicas de poder, sociopolítico e econômico, originados na ideologia colonial. E essa formação ideológica colonial foi estruturada na cultura patriarcal, em expansão no continente europeu de finais do século XV (FEDERICI, 2014). Faz sentido, assim, ecoar a convicção de Lorena Cabnal (2010):

> El patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres (CABNAL, 2010, p. 16).

Uma vez compreendida a lógica e a prática do sistema / cultura patriarcal, (qual seja: dominação / violência), identificamo-las nas bases fundantes da crise multifacetada na qual chegamos em nossos dias (LANDER, 2010; 2012). Nós, a comunidade humana e terráquea estamos sob a ameaça de extinção. E essa realidade não é um conto de ficção, como ressalta Donna Haraway (2015). Pois não só a espécie humana é finita e vulnerável, mas também o planeta. Para esmiuçar (um pouco) a presente afirmação, me alinho a Yayo Herrero (2020b) e elenco os nove limites planetários que estão a interferir e alterar os processos biofísicos da Terra: 1) mudança climática; 2) ritmo acelerado da extinção da biodiversidade; 3) ritmo acelerado da extinção dos ciclos de nitrogênio e fósforo; 4) a redução da camada de ozônio na estratosfera; 5) acidificação dos oceanos; 6) indisponibilidade de água doce, contaminações e desertificação dos

aquíferos; 7) mudanças violentas no uso do solo; 8) contaminações atmosféricas pelo uso de aerossóis e 9) contaminações químicas pelo uso indiscriminado de plásticos, metais pesados, alteradores hormonais, resíduos radioativos etc.

Dentre os nove limites indicados, os quatro primeiros já excederam o que o planeta suportava. Hoje, nós humanas/os, não mais podemos contar com diversos recursos produzidos, milenarmente, por ecossistemas inteiros. Pelo contrário, além de não termos mais acesso a inúmeros bens e recursos, os ciclos naturais de geração e regeneração que eram presentes nos ecossistemas do planeta não ocorrem mais. Tudo em razão da proliferação do extrativismo em larga escala, da mineração indiscriminada, do uso e exploração de combustível fóssil descontrolado e da desertificação de biomas milenares. Além da desenfreada devastação de florestas para a pastagem animal e o monocultivo de alimentos geneticamente modificados (VALLE, 2021a).

A fim de contrariar esse cenário desolador no qual nos encontramos – nós, sociedade terrestre –, proponho compartilhar reflexão sobre uma política ecofeminista de cuidado com / para a vida, umbilicalmente ligada à prática da agroecologia presente em diversos territórios do planeta[6]. Isto porque, identifico no alimento a relação direta existente entre nós - humanas/os - e os demais elementos essenciais à manifestação da vida: ar, água, terra, fogo e éter (SHIVA, 2013, 2017, 2021; GUHUR; SILVA, 2021). Reverbero a afirmação de Shiva (2021) quando diz que o alimento é o fluxo que encarna nosso relacionamento com a terra: materialmente, biologicamente, nutricionalmente e ecologicamente. Assim, a teia da vida é uma teia alimentar tecida por Pachamama, Gaia, Gæa, Hvaniratha, Hutukara, Casa Comum... ou, Terra.

[6] Para mais informações sobre o movimento agroecológico em curso no mundo ver: Via Campesina. Disponível em: <https://viacampesina.org/en/who-are-we>.

Práxis e epistemologias feministas vem desafiando a suposta neutralidade e objetividade das categorias científicas que conquista(ra)m posição de autoridade legitimada a definir o que é a ciência e o conhecimento válidos (DEL MORAL, 2012). Em linha com Donna Haraway (1988), todas as narrativas ocidentais sobre objetividade são alegorias que regem as relações do que chamamos de mente e corpo, distanciamento e responsabilidade. A objetividade feminista reconhece e diz sobre a localização limitada e o conhecimento situado, não sobre transcendência e divisão de sujeito e objeto (HARAWAY, 1988). Isto não quer significar relativismos, mas sim aprender em nossos corpos, "dotados de cores e da visão estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos" (HARAWAY, 1988, p. 583-584). Desta forma, a objetividade se revela como algo corporificado, específico e particular; nunca como algo falseado pela visão imparcial, neutra ou amorfa.

Com esta compreensão, a presente análise pluriepistemológica desenvolvida a partir de uma hermenêutica ecofeminista contribui no fortalecimento crítico contra o que Carlos Cândido de Almeida e Rosa San Segundo Manuel (2021) identificaram na ideologia e projeto androcêntrico da "Big Science – uma verdadeira indústria instrumentalizadora do saber*"* (2021, p. 96*).* "Assim, para iniciar a separação e o afastamento desse lógica, a ciência da informação deve ser pensada dentro dos parâmetros levantados pelas epistemologias feministas" (ALMEIDA; MANUEL, 2021, p. 97).

Nesta perspectiva, o estudo que proponho é realizado por revisão pluriepistemológica / interdisciplinar desenvolvida nas bases dos pensamentos e práticas ecofeministas. Para tanto, divido minha análise em três momentos: no primeiro, apresento a agroecologia e uma política de cuidado ecofeminista para / com a vida. No segundo

momento, analiso a relação direta entre o alimento e a coevolução humana e não-humana no meio da coprodução da vida. Para concluir, abro algumas considerações sobre as reflexões compartilhadas a fim de instigar à comunidade científica a aprofundar o diálogo com as epistemologias e práxis feministas comprometidas com uma transformação socioeconômica capaz de abraçar o bem viver equilibrado da Comunidade Terra.

A AGROECOLOGIA E UMA POLÍTICA DE CUIDADO ECOFEMINISTA

A interdependência da vida –humana e não-humana– é a fonte comum firmada na pluralidade dos pensamentos ecofeministas (VALLE, 2019). Explico, da confluência entre ecologia e feminismo, desde a década de 70 do século XX, os ecofeminismos suscitam projetos teóricos diversificados, mas que reconhecem em comum a finitude da vida e a interdependência entre todos os seres, humanos e não-humanos. Carolyn Merchant (1990) ao analisar a transformação do pensamento científico e a consequente construção social ocorridos na modernidade, em relação ao que se convencionou chamar de natureza – especificamente desde a agressividade do sistema capitalista-industrial do século XVII –, inspirou Vandana Shiva (1988) a aprofundar a crítica sobre o desenvolvimento tecnocientífico ocidental-contemporâneo. Além de expor que não existe um abismo ontológico entre seres humanos e natureza, pois a vida é indivisível, Shiva ressaltou que a globalização neoliberal reeditou a ordem do sistema capitalista-patriarcal-colonial com o endurecimento da miséria / fome no mundo, das práticas de exclusões-marginalizações raciais, da dominação-exploração sobre mulheres e natureza e do imperialismo monocultural (VALLE, 2021a).

Em oposição a autoritária lógica deste sistema, compartilho com Christelle Terreblanche (2019) a compreensão de que uma política ecofeminista busca promover a emancipação humana por meio de economias solidárias regenerativas, desenvolvidas no compartilhar da vida cotidiana. Isto porque, identifica Shiva (2019), o paradigma do crescimento econômico ilimitado não considera a destruição da vida, natureza e sociedade. A violência está enraizada na ideologia neoliberal contemporânea, assim como foi a violência determinante à construção da base fundacional do sistema capitalista moderno.

> As economias capitalistas-patriarcais são corporificadas pela guerra e pela violência; guerras contra a natureza e diversas culturas e a violência contra as mulheres (SHIVA, 2019, p. 6).

Assim, instigar a com-formação dos vínculos que nos formam e nos constituem, como seres humanas/os em relação com, é a linha condutora da narrativa ecofeminista que proponho. Pois, em linha com Donna Haraway (2019), compreendo que seja o que for que sejamos, nós – humanas/os –, precisamos gerar-com, tornarmo-nos-com, compor-com as/os confinadas/os na / da Terra. Desta nossa condição humana de contínua *relação-com*, do devir-com, direciono minha análise no produzir-com presente na prática agroecológica levada a cabo por mulheres, majoritariamente, em todo o mundo (SHIVA, 2017; FAO, 2014).

Com essa compreensão, esclareço que a agroecologia significa um processo de transformação socioeconômico e político focado não somente na produção, mas também na sustentabilidade ecológica do sistema de produção. A agroecologia é uma ciência para análise e avaliação dos agroecossistemas e sistemas alimentares, como também, simultaneamente, é uma proposta de

práxis técnico-produtiva e sociopolítica em torno do manejo equilibrado – ecológico – dos recursos naturais (SEVILLA GUZMÁN; SOLER MONTIEL, 2009). A agroecologia, assim, defende uma agricultura equilibrada com o meio natural, por práticas de cooperação e respeito com as manifestações da vida – humana ou não – que participam da criação, gestão e produção dos alimentos. Em oposição à agricultura industrial, ao monocultivo de alimentos fabricados em laboratórios químicos que destroem / adoecem a vida das pessoas e do organismo planetário, a agroecologia promove justiça social e dignidade com / para a diversidade dos corpos que coabitam a Terra (GUHUR; SILVA, 2021).

Em que pese o atual estágio de violências múltiplas e simultaneamente em ação por todo o mundo, os movimentos de mulheres camponesas, agricultoras, quilombolas, indígenas, raizeiras, curandeiras, dentre outras, vêm nos ensinando outras formas de ser, fazer e realizar a vida em equilíbrio e harmonia com o meio natural e comunitário onde estão. Elas são ecologistas e economistas, a uma só vez. Pois elas engendram nas atividades doméstica / comunitária a gestão da esfera comum e dos recursos com os quais convivem, trabalham e coproduzem (CUNHA, 2015; GARGALLO; CELENTANI, 2015; FEDERICI, 2018; VALLE, 2017; 2021a).

A exemplo do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) do Brasil, no encontro realizado em Santa Catarina em 2019, que objetivou a formação e capacitação teórico-técnico-pedagógico de agricultoras / camponesas na prática agroecológica, os diálogos sobre a valorização e valoração do trabalho por elas realizados levou à compreensão do que significa a defesa de uma economia feminista camponesa. Elisiane de Fátima Jahn, Geneci Ribeiro dos Santos e Sandra Marli da Rocha Rodrigues (2020), juntamente com as companheiras do MMC, a partir de seus quintais, espaços de produção, reconhecem a economia que realizam:

> Para nós, esse conceito remete a tudo o que as mulheres produzem, consomem, trocam e vendem, do pomar, da criação e cuidado dos pequenos animais, ou seja, toda produção oriunda dos quintais produtivos (MMC/SC, 2019). Compreende todos os trabalhos das mulheres, os cuidados com a casa e família, a produção de alimentos, cultivo das plantas e ervas medicinais, flores, confecções de roupas e a produção de artesanato, entre outros trabalhos, que tem valor de uso e que também tem valor monetário na maioria das vezes não contabilizado (JAHN; SANTOS; RODRIGUES, 2020, p. 143).

E elas complementam que o debate sobre a economia feminista camponesa perpassa os elementos simbólicos, culturais, práticos e teóricos reunidos desde as experiências ancestrais. Para lançarem os elementos fundantes da economia que elaboram e experimentam no dia a dia, elas têm de estar atentas às contradições do nosso sistema antivida que atravessam as sociedades e suas *relações-com,* tanto no meio rural e urbano, como no país e no mundo (MIES, 2014; SHIVA, 2017; FEDERICI, 2018; 2020; MEZADRI *et al.*, 2020).

Em linha com Maria Mies (2014), e com a experiência trazida neste Encontro do MMC/2019, confirmo que a reciprocidade foi / é a base da primeira economia produtiva; e, foi / é inventada pelas mulheres. Esta economia de subsistência é o pilar da vida para a maior parte das pessoas na Terra, apesar da transformação ocorrida na prática agrícola no mundo pós-Revolução Industrial, e posteriormente, reformulada na ideologia *neoextrativista* (SVAMPA, 2019), iniciada pós-Segunda Guerra Mundial (SHIVA, 2017).

A agricultura industrial, nas palavras de Vandana Shiva (2017, p. 169), tem raiz no paradigma científico patriarcal, que

prioriza a violência, a fragmentação do conhecimento e o pensamento mecanicista, arraigado nas ideologias bélicas. Tal paradigma promove uma monocultura mental (do que se reconhece como conhecimento), o monocultivo na terra, e nega toda sabedoria desenvolvida por seres-mulheres na agricultura que resiste e segue sendo re/criado há cinco mil anos (2017, p. 171).

> A economia patriarcal constrói fronteiras de produção imaginárias que negam a existência de uma produção que se dá na economia da natureza e nas economias que sustentam as gentes (SHIVA, 2017, p. 172).

Ademais, seguindo a narrativa de Shiva (2017), o trabalho das mulheres na economia alimentar é reduzido a zero no cálculo científico da produtividade patriarcal. Hoje, com o avançar da globalização corporativa financeira imposta pelo patriarcado capitalista, a comida foi transformada em lixo, ou veneno.

> Quando as corporações controlam a comida, essa deixa de ser alimento e se converte em um produto manufaturado que busca somente o benefício econômico. A comida - ou isso que as corporações chamam comida - pode ser transformada em biocombustível para o carro, alimentos para animais de granjas industrializadas e sustento para as pessoas que passam fome. Hoje em dia, algumas poucas corporações controlam o sistema global de alimentos e através desse monopólio foram deixados de lado a comida e a sabedoria; e, o trabalho, a habilidade e a criatividade das mulheres foram destruídas (SHIVA, 2017, p. 168).

O resultado desta empreitada corporativa-capitalista para a alimentação das gentes no planeta está patente em nossos dias: fome e pobreza extrema atingem mais de três bilhões de pessoas no mundo (UNICEF-BRASIL, 2021). E a concentração desta empreitada destruidora da possibilidade de vida para, praticamente, metade da população mundial está localizada nos territórios continentais África, América Latina, América Central e Ásia. Territórios historicamente colonizados, explorados, saqueados, vilipendiados e mantenedores da concentração da riqueza, hoje, controlada por 1% dos homens mais ricos do globo terrestre (SHIVA; SHIVA, 2020; CHANCEL *et al.*, 2021).

A economia do / para 1% está baseada na lógica colonial. É dizer, os métodos de colonização, iniciada no século XVI, permanecem os mesmos: extrair e roubar o que pertence a outros povos, ocupar e privatizar as suas terras, cobrar 'alugueis' aos proprietários originários e converter as pessoas deslocadas em trabalhadoras escravas (ou mão-de-obra barata[7]), para fornecer matéria-prima ao mercado que a converte em produtos industrializados (SHIVA; SHIVA, 2020).

Além do mais, a apropriação dos territórios não é limitada à apropriação material, mas também simbólica. E o valor do que se convencionou chamar natureza é relativizado de acordo com o interesse utilitarista do mercado neoliberal globalizado (SANTOS, 2005).

> [...] Em benefício do capital, empresas e governos projetam uma visão eficientista dos territórios, considerando-os ou não 'socialmente esvaziados' à medida que contêm bens valorizados pelo capital.

[7] Neste sentido, Raj Patel e Jason Moore (2018) analisam que a história e persecução do sistema capitalista estão, umbilicalmente, vinculados a sete coisas baratas: a natureza, o dinheiro, o trabalho, os cuidados, os alimentos, a energia e a própria vida.

> Em nome da ideologia do progresso, as comunidades ali instaladas parecem invisíveis, as economias regionais são desvalorizadas, ou suas crises são exacerbadas, a fim de facilitar a entrada de outros modelos de desenvolvimento que acabam se convertendo em agentes de ocupação territorial. (SVAMPA, 2019, p. 57)

Este utilitarismo sobre a vida determinado pelo mercado, avançado no atual estágio neoliberal, está construído no dualismo antagônico e hierárquico imposto às sociedades vivas. É dizer, a separação forjada no pensamento cartesiano reducionista moderno criou um sem fim de antagonismos, hierarquicamente determinados, nos quais a força / violência impõe a *não-relação-com* a contraparte instituída. E, consequentemente, a dominação da suposta parte oposta é a medida de todas as relações imaginadas / realizadas. Ademais, os estereótipos culturais sobre feminino e masculino, difundidos no pensamento iluminista europeu, não reconhecem – ou, se muito, marginalizam -, inúmeras relacionalidades necessárias para o bem viver da comunidade Terra. Com tal concepção cristalizada na ideia de que cada parte da relação antagoniza, compete e / ou domina a contraparte, os pares de opostos construídos e sedimentados em nossa ciência ocidental moderna, somente poderiam e geraram sistemas relacionais de guerra (VALLE, 2017; 2021b; CUNHA; VALLE, 2022).

Chegamos, sociedade humana, à beira de um precipício (SHIVA; SHIVA, 2020). Reconectar nossa relação com a natureza, entre nós humanas e humanos, e as demais espécies que convivem em nosso meio de existência demanda, a meu ver, realizarmos uma ética ecofeminista de cuidado para / com a vida. Para tanto, necessitamos compreender, primeiramente, a interdependência da vida reconhecida nos pensamentos e práticas ecofeministas. Chegamos ao ponto do não retorno, como muitas ecofeministas

pronunciam em seus territórios de existência (HERRERO, 2020a; SHIVA, 2020; VALLE, 2021a).

A ética do cuidado com / para a vida não pode estar vinculada ao utilitarismo presente na ideologia patriarcal-capitalista. A "ética útil é uma ética reacionária do cuidado", como afirma Amaia Pérez Orozco (2017). E nem tampouco, cabe propagar que o cuidado desenvolvido e praticado por seres-mulheres em todo o mundo, é realizado por amor. Silvia Federici (2014) há muito verbaliza: o dito *trabalho por amor* é, na verdade, trabalho não pago, não reconhecido e desprezado no mundo das ideias e valores andro-antropocêntricos que são a uma só vez patriarcais-coloniais-capitalistas.

Neste sentido, repito a reivindicação do coletivo madrilenho *Precarias a la deriva* (2004):

> [...] El cuidado es el centro, el motor del desarrollo social, sin él no habría vida biológica, ni vida en su más amplio sentido, que mereciera la pena ser vivida. Pero la revalorización de los cuidados, su ascenso en esa errónea escala de valores sociales en la que han sido injustamente relegados a los últimos peldaños, por debajo del dinero, claro, o del éxito social, pasa por la destrucción de ciertas mistificaciones relacionadas con la independencia, la familia y el amor (2004, p. 243).

E ainda, em linha com Alicia Puleo (2012), não digo que são as mulheres "anjos do ecossistema", mas sim, ressalto que, além dos dados empíricos evidenciarem a predominância majoritária das mulheres na prática ética do cuidado, também assumo que os valores e práticas discriminados, historicamente, como "femininos por

natureza", são fundamentais à *com-posição* do corpo-sociedade terrestre (2012, p. 47).

"SOMOS O QUE COMEMOS!" – REENCANTAR O MUNDO PELA ECONOMIA DA VIDA

Trago aqui especial atenção à prática agroecológica porque evidencio no fazer diário de agricultoras / camponesas com a produção de alimentos a realização de uma ética ecofeminista de cuidado para / com a vida (VALLE, 2021b). No dizer das camponesas Maria Cavalcanti, Maria Lucivanda Rodrigues da Silva, Noemi Margarida Krefta (2020), integrantes do MMC:

> (...) a agricultura camponesa agroecológica tem como centralidade o cuidado com o ambiente e a amplitude das questões ambientais, compreendidas por nós como necessárias para que a vida seja plena.
>
> Daí é que nasce e se revigora em nossas práticas cotidianas o cuidado com as nascentes e fontes de água, o uso sustentável do solo para manter o equilíbrio dos nutrientes que asseguram uma produção saudável e diversificada, livre do uso de insumos sintéticos e dos venenos que tanto agridem todas as formas de vida, poluindo as águas, o ar e o solo, envenenando e intoxicando todos os seres vivos dentre eles, nós, os seres humanos (CAVALCANTI; SILVA; KREFTA, 2020, p. 113-114).

E elas afirmam: "somos o que comemos!" (2020, p. 111). Realmente, o que comemos significa a primeira base geradora, ou não, do nosso desenvolvimento como humanas/os. Pois "o alimento é a moeda da vida que flui da biodiversidade do solo vivo, através

de plantas e insetos, para sustentar a biodiversidade de nosso microbioma intestinal" (SHIVA, 2021, p. 7). Cérebro e intestino estão diretamente conectados em nosso organismo. Do microbioma intestinal produzimos nossos processos cognitivos. Explica a bióloga brasileira Ilana Gabanyi (2015):

> O intestino é um órgão que abriga a maior concentração de células imunes do corpo e o maior número de neurônios fora do sistema nervoso central. Além das mais de 1014 bactérias que vivem no trato gastrointestinal (TGI).
>
> Por estar constantemente exposto a antígenos provenientes tanto destas bactérias quanto da nossa dieta, o intestino deve regular finamente os sistemas imune e nervoso e a interação entre estes para manter a homeostase evitando inflamações desnecessárias ou exageradas que possam danificar seu tecido.
>
> Os neurônios presentes no intestino compõem o Sistema Nervoso Entérico (SNE), além destes, também são encontradas no tecido intestinal extensões dos sistemas nervoso autônomo simpático (SNS) e parassimpático (SNP) (GABANYI, 2015, p. 13).

A geneticista hoconquesa Mao-Wan Ho (2013), analisa que o cérebro humano ocupa 2% do volume do nosso corpo físico e demanda 20% do total da energia que consome. O cérebro pode atingir 7 ordens de magnitude a mais do que um supercomputador, ao mesmo tempo em que executa – em paralelo – todas as atividades necessárias para manter as células cerebrais vivas. Com tal compreensão Mao-Wan Ho (2013) refuta a possibilidade de cientistas colocarem o cérebro humano num supercomputador, com os 100 bilhões de neurônios que realizam 100 trilhões de conexões

(sinapses) no cérebro. Ela afirma que, além das conexões entre os neurônios variarem de pessoa para pessoa, a mente humana não trabalha como um computador. Quando muito, teoricamente, a mente humana poderia funcionar num computador quântico, o que na prática não pode ser implementado. Isto porque um supercomputador não consegue lidar com o calor residual gerado pelas operações de processamento necessárias para simular o cérebro (2013, p. 31).

Ho (2013) apresenta, em resposta a tal pretensão científica, uma termodinâmica circular de organismos e sistemas sustentáveis que permitem maximizar os fluxos cíclicos, não dissipativos, ao mesmo tempo que minimiza os fluxos dissipativos, ou seja, tende à produção de entropia mínima. As atividades que produzem energia estão diretamente acopladas às que requerem energia e a direção pode ser invertida conforme a necessidade. Essa dinâmica é baseada na simbiose, na cooperação e na reciprocidade. Ho demonstra que os sistemas biodiversos são mais resistentes e produtivos (HO, 2013). Como no modelo de "Fazenda dos Sonhos" por ela desenhado, Mao-Wan Ho expõe que é possível ter crescimento e desenvolvimento sustentáveis num ambiente onde agricultor/a, fazendeiro/a, agricultura e criação de animais estão integradas, respeitados os ciclos vitais (composto de muitos ciclos menores) que trabalham em reciprocidade e cooperação.

Ela explica que quanto mais ciclos de vida incorporados na produção, mais energia e biomassa permanentes são armazenadas no sistema vivo. Isto gera maior produtividade na "fazenda" e maior diversidade e suporte do meio para agricultoras/es e demais trabalhadoras/es agrícolas viverem melhor. Os diferentes ciclos de vida retêm energia para o benefício de todo o sistema. E por meio da reciprocidade a energia armazenada dentro do sistema pode ser reciclada. Isto é exatamente o que acontece em um ecossistema de biodiversidade natural: os organismos maximizam as relações

simbióticas recíprocas que, em última análise, beneficiam todas as espécies; e, os sistemas biodiversos têm se mostrado repetidamente mais produtivos do que a monocultura (HO, 2013). Neste ambiente de "sonho" há uma termodinâmica circular dos organismos que, afirma Ho "nada mais é que a economia viva", na qual a transformação de energia e matéria permitem aos organismos, inclusive o humano, sobreviver e prosperar (2013, p. 44).

Ou seja, Mao-Wan Ho demonstra a potencialidade da economia viva circular, presente em todo organismo. Para nossa individualidade humana, em nosso micro-organismo pessoal, necessitamos do mesmo circuito dinâmico entre as fontes de energia (alimento) consumidas, transformação da matéria e, a consequente transferência para o meio com eficiência circular para mantermos em equilíbrio o fluxo da vida. Por isso alinho-me a Vandana Shiva (2021) e afirmo: o alimento realiza a conexão entre nós, a terra e outras espécies. E a teia alimentar é tecida em cooperação e mutualidade. "A comida é o metabolismo que conecta o ser humano com a terra, o campo e a cidade, a biodiversidade e a diversidade cultural" (SHIVA, 2021).

Em sintonia com os estudos de Mao-Wan Ho (2013) e Vandana Shiva (2017; 2021), as mulheres agricultoras / camponesas conhecem e realizam na agroecologia esse sistema circular termodinâmico dos organismos para a produção de alimentos saudáveis, com respeito à fonte d'água utilizada, ao solo trabalhado e demais espécies e nutrientes que asseguram uma produção equilibrada e diversificada. Maria Cavalcanti, Maria Lucivanda Rodrigues da Silva e Noemi Maragarida Krefat (2020), não têm dúvidas ao afirmar que:

> Resgatar a alimentação saudável é continuar vivendo com saúde [...]

> Alimento saudável deve ser livre de agrotóxico e transgenia, respeitar a relação entre o homem e a mulher, cuidar bem da natureza, buscar a diversidade, respeitar o ciclo da cultura, pois a terra pode dar o melhor alimento para nós (CAVALCANTI; SILVA; KREFTA, 2020, p. 120).

Estas agricultoras confirmam que em suas práticas diárias com a produção de alimentos agroecológicos realizam, mesmo sem o afirmarem, uma ética ecofeminista de cuidado para / com a vida. Isto porque, elas engendram com a produção alimentar, técnicas de cuidado com a terra, o solo, a água, as pessoas e as demais espécies vivas coparticipantes da criação, gestão e produção da comida que, avançando no estágio individualizado da cadeia, deve chegar em nosso intestino para ativar e processar os tantos neurônios comunicantes com nosso sistema cerebral. Estas agricultoras / camponesas produzem-com e geram-com a biodiversidade por elas cuidada e trabalhada, e realizam a circularidade da economia viva necessária para alterarmos o circuito da morte prematura que atravessa às sociedades humanas e não-humanas, no atual estágio do planeta (VALLE, 2021b; MEZADRI *et al.*, 2020).

E ainda, não só as pessoas são o que comem, também o são as cidades, territórios urbanos. Como argumenta e analisa a arquiteta inglesa Carolyn Steel (2020) “as cidades sempre modelaram a natureza à sua imagem e semelhança” (2020, p. 39). Ao traçar as relações estreitas entre as cidades e a alimentação, Steel afirma que a partir de 1950, a realidade dos espaços urbanos em todo o mundo sofreu drástica transformação. “Em algum momento de 2006, a população mundial passou a ser eminentemente urbana pela primeira vez” e as cidades já consumiam mais de 75% dos recursos alimentares e energéticos do planeta (2020, p. 39-40). Por isso, replico as palavras do sociólogo José Luís Fernandes e da arquiteta Nerea Morán que, ao introduzirem a versão espanhola do trabalho

de Steel, ressaltam a responsabilidade das cidades assumirem a função central de ordenar / organizar a transição do paradigma industrial para a circulação da produção oriunda dos sistemas agroalimentares sustentáveis, saudáveis, socialmente justos e resilientes (2020, p. 8).

Incitar o reencantamento do / no mundo é uma das propostas de Silvia Federici (2020). Necessitamos de lógicas e raciocínios distintos aos impostos pelos valores e modelos antivida capitalista e andro-antropocêntrico, que determinam um sem fim de violências contra a nossa existência.

> Se tudo o que sabemos e ansiamos é o que o capitalismo produziu, então não há esperança de mudança qualitativa. As sociedades que não se prepararem para reduzir o uso de tecnologia industrial enfrentarão desastres ambientais, competição por recursos cada vez mais escassos e um sentimento crescente de desespero pelo futuro do planeta e da nossa presença nele. Nesse contexto, as lutas que visam à ruralização do mundo - como, por exemplo, por meio da recuperação de terras, a liberação de rios de reservatórios, a resistência ao desmatamento e, fundamentalmente, a revalorização do trabalho reprodutivo - são cruciais para a nossa sobrevivência. São a condição para a nossa sobrevivência física, mas também para o "reencantamento" da terra, na medida em que religam o que o capitalismo separou: a nossa relação com a natureza, com as outras pessoas e com o nosso corpo, para nos permitir não apenas escapar da atração gravitacional do capitalismo, mas recuperar um senso de integridade em nossas vidas (FEDERICI, 2020, p. 268).

Assim, em linha com Federici (2020), a alimentação agroecológica nos provoca a com-formarmos nossos vínculos de ser

e estar, continuadamente, em-relação-com. E traduz, diante da dialogicidade interdisciplinar e intraconhecimentos desenvolvida nesta análise, uma das possibilidades abertas para repensarmos nossa identidade humana vinculada à economia da vida. Pois o alimento que nos nutre e o excremento que expelimos não diz só da nossa individualidade humana, mas sim, abraça uma série de vínculos e práticas de respeito e re/produção necessários para o fluxo equilibrado da coparticipação de vidas humanas e não-humanas coexistirem no planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivei analisar uma política de cuidado ecofeminista intimamente relacionada com a produção do alimento agroecológica. Contrariando os valores andro-antropocêntricos que constituem a economia política capitalista atual a agroecologia permite a re/conexão da nossa humanidade à comunidade terrestre e a produção da economia da vida. Identifiquei nos conhecimentos e práticas desenvolvidos pelas agricultoras / camponesas do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil uma política ecofeminista de cuidado para /com a vida. Como analisado, essas agricultoras produzem-com e geram-com a biodiversidade trabalhada e, assim, realizam a circularidade da economia viva imprescindível para alterarmos o circuito da morte que alimenta o sistema capitalista-financeiro global.

A partir de um outro olhar sobre o alimento, nossa comida e sustento individual-coletivo, outros caminhos são traçados e desenvolvidos para mudar a rota da pobreza / miséria das gentes e da t(T)erra. Não por menos, o caráter político do cuidado e a sua importância foram ressaltados pelas alternativas concretas em marcha que rompem, no fazer diário, as contradições do sistema

socioeconômico e político antivida formulado na tríade patriarcado-capitalismo-colonialismo, contemporâneo.

No trançar das ideias desenvolvidas na presente análise identifiquei uma ética ecofeminista do cuidado para a economia política da comunidade Terra. Pensar e agir sob a orientação dessa ética de cuidado ecofeminista traduz um caminho para repensarmos nossos vínculos, nossa ecodependência, bem como permite construirmos relacionalidades que possibilitam o compartilhamento da produção abundante da vida. Pois o cuidado, como desenvolvi com Teresa Cunha e Cristina del Villar-Toribio (2019), abraça as dimensões ontológica, social e epistemológica do ser, estar e fazer o mundo. Cuidar é uma forma profunda de partilhar a responsabilidade pela vida em todas as suas formas e dimensões.

Nesta perspectiva, deixo em aberta provocação à comunidade científica para ampliar o presente diálogo, não só com as epistemologias feministas, mas também com conhecimentos e práticas concretas que, cotidianamente, reinventam a sustentabilidade da vida e desafiam a falência definitiva do organismo socioeconômico planetário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C.; MANUEL, R. S. S. “Epistemologias feministas e Ciência da Informação: estudos e implicações”. **Informação & Informação**, vol. 26, n. 4, 2021.

AMIN, S. “Globalism or Apartheid on a Global Scale?” *In:* WALLERSTEIN, I. (orgs.). **The modern world-system in the longue durée**. Colorado: Paradigm Publishers, 2004.

ANDREUCCI, D.; MCDONOUGH, T. "Capitalismo". *In:* GIACOMO, D'A. *et al*. (orgs.). **Decrecimiento**: Un Vocabulario para uma nueva era. Ciudad de México: Icaria / Fundación Heinrich Boell, 2018.

CABNAL, L. "Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala". *In:* **Feminismos diversos**: el feminismo comunitario. Madrid: ACSUR-Las Segovias, 2010.

CAVALCANTI, M.; SILVA, M. L. R.; KREFTA, N. M. "Alimentação saudável: somos o que comemos!" *In:* MEZADRI, A. M. *et al.* (orgs.). **Feminismo Camponês Popular**. Reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

CHANCEL, L. *et al*. "World Inequality Report". **World Inequality Lab.** [2021] Disponível em: <https://wir2022.wid.world>. Acesso em: 20/11/2021.

CRUTZEN, P. J.; STOEMER, E. F. "The 1Anthropocene'". **IGBP Newsletter**, vol. 41, 2000.

CUNHA, T. **Women InPower Women**. Outras economias criadas e lideradas por mulheres no Sul não-imperial. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

CUNHA, T.; VALLE, L. P. "Uma reflexão feminista sobre a economia política da pandemia pelo novo coronavírus". *In:* VEIGA, A. M.; VASCONCELOS, V. N. P.; FARIAS, A. B. S. (orgs.). **Das margens**: lugares de rebeldias, saberes e afetos. Salvador: EDUFBA, 2022 (no prelo).

CUNHA, T.; VALLE, L. P.; VILLAR-TORIBIO, C. D. “Cuidado”. **Dicionário Alice** [2022]. Disponível em: <https://alice.ces.uc.pt>. Acesso em: 28/01/2022.

DEL MORAL, L. “En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional”. **e-cadernos CES**, vol. 18, 2012.

FAO - Food and Agriculture Organization. “II Women's contributions to agricultural production and food security: Current status and perspectives”. **Porta Eletrônico FAO** [2014] Disponível em: <http://www.fao.org>. Acesso em: 03/04/2020.

FEDERICI, S. **Calibán y La bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

FEDERICI, S. **Reencantar el mundo**. El feminismo y la política de los comunes. Madrid: Traficantes de Sueños, 2020.

FEDERICI, S. **Revolución en punto cero**: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2018.

GABANYI, I. **Identificação de uma comunicação bidirecional entre neurônios e macrófagos intestinais via receptores β2 adrenérgicos** (Tese de Doutorado em Patologia Experimental e Comparada). São Paulo: USP, 2015.

GARGALLO CELENTANI, F. **Feminismo desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Ciudad de México: UACM, 2015.

GIULIANI, G. **Monsters, Catastrophes and the Anthropocene**: A Postcolonial Critique. London: Routledge, 2021.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. "Agroecologia". *In*: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

HARAWAY, D. "Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin". **Environmental Humanities**, vol. 6, 2015.

HARAWAY, D. "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective". **Feminist studies**, vol. 14, n. 3, 1988.

HARAWAY, D. **Seguir con el problema**. Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Consonni, 2019.

HERRERO, Y. **A vida em situação de guerra**: coronavírus e a crise ecológica e social. Em: Economia feminista e ecológica: resistências e retomadas de corpos e territórios. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 2020a.

HERRERO, Y. **Economia ecológica e economia feminista**: um diálogo necessário". Em: Economia feminista e ecológica: resistências e retomadas de corpos e territórios. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 2020b.

HO, M. W. "Circular Thermodynamics of Organisms and Sustainable Systems". **Systems**, vol. 1, 2013.

JAHN, E. F.; SANTOS, G. R.; RODRIGUES, S. M. R. "Economia feminista e as mulheres camponesas". *In:* MEZADRI, A. M. *et al.* (orgs.). **Feminismo Camponês Popular**: Reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

LADANTA LASCANTA. “El Faloceno: Redefinir el antropoceno desde uma mirada ecofeminista”. **Revista Ecología Política**, vol. 53, 2017.

MALM, A.; HORNBORG, A. “The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative”. **The Anthropocene Review**, vol. 1, n. 1, 2014.

MEZADRI, A. M. *et al*. (orgs.). **Feminismo Camponês Popular**: Reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MIES, M. **Patriarchy and Accumulation on a World Scale**: Women in the International Division of Labour. First published in 1986. London: Zed Books, 2014.

MOORE, J. “The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis”. **The Journal of Peasants Studies**, vol. 44, n. 3, 2017.

PATEL, R.; MOORE, J. **A história do mundo em sete coisas baratas**: um guia sobre o capitalismo, a natureza e o futuro do planeta. Barcarena: Presença, 2018.

PÉREZ OROZCO, A. **Subversión feminista de la economía**. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficante de Sueños, 2017.

PLUMWOOD, V. **Women of the mysterious forest**: women, nature and philosophy: an exploration of self and gender in relation to traditional dualisms in western culture (Thesis). Camberra: Australian National University, 1990.

PRECARIAS A LA DERIVA. **A La Deriva**: por los circuitos de la precariedad feminina. Madrid: Traficantes de Sueños-Útiles, 2004.

PULEO, A. H. "Anjos do ecossistema?". **Cadernos Sempreviva**, s.d., 2012.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. "La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial". **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, vol. XLIV, n. 4, 1992.

SANTOS, M. "O retorno do território. Em: Reforma agraria y lucha por la tierra em América Latina, territórios y movimentos sociales". **OSAL**, vol. VI, n. 16, 2005.

SEVILLA GUZMÁN, E.; SOLER MONTIEL, M. "Del desarrollo rural a la agroecología. Hacia un cambio de paradigma. Documentación Social". **Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada**, vol. 155, 2009.

SHIVA, V. "Development: For The 1 Per Cent". *In:* KOTHARI, A. *et al.* (orgs.). **Pluriverse**: A Post-Development Dictionary. New Delhi: Tulika Books, 2019.

SHIVA, V. "El mundo en el limite". *In:* HUTTON, W.; GIDDENS, A. (orgs.). **El mundo en el límite**: la vida en el capitalismo global. Barcelona: Tusquets, 2001.

SHIVA, V. **Making Peace with the Earth**. London: Pluto Press, 2013.

SHIVA, V. **¿Quién alimenta realmente al mundo?** El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología. Madrid: Capitán Swing, 2017.

SHIVA, V. “The Poison Cartel is Poisoning the World, Driving Species to Extinction, and Contributing to Hunger”. **Navdanya International** [2021]. Disponível em: <https://navdanyainternational.org>. Acesso em: 03/08/2021.

SHIVA, V. “Vandana Shiva sobre el coronavirus: de los bosques a nuestras granjas, a nuestro microbioma intestinal”. **Lavaca** [2020]. Disponível em: <https://www.lavaca.org>. Acesso em: 03/04/2020.

SHIVA, V.; SHIVA, K. **Oneness vs 1%**: Shattering Illusions, Seeding Freedom. Vermont: Chelsea Green Publishing, 2020.

STEEL, C. **Ciudades hambrientas**. Madrid: Capitán Swing, 2020.

SVAMPA, M. **As fronteiras do neoextrativismo na América Latina**: Conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências. São Paulo: Elefante 2019.

TERREBLANCHE, C. “Ecofeminism”. *In:* KOTHARI, A. *et al*. (ogs.). **Pluriverse**: A Post-Development Dictionary. New Delhi: Tulika Books, 2019.

UNICEF-BRASIL. “Relatório da ONU: ano pandêmico marcado por aumento da fome no mundo. A África registrou o aumento mais significativo. É um momento crítico para o mundo, que precisa de ações urgentes para uma reversão até 2030”. **UNICEF Brasil** [2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 27/07/2021.

VALLE, L. P. “Ecofeminismo e buen vivir: dois movimentos propulsores da expansão da racionalidade ambiental”. *In:* CALDEIRA, I.; CHOLANT, M. J. C. G. (orgs.). **Reinventar o social**: movimentos e narrativas de resistência nas Américas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2021a.

VALLE, L. P. “Ecofeminismos, agroecologia e uma política de relacionalidade e cuidado”. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 21, 2021b.

VALLE, L. P. “Ecofeminismo, 2019”. **Dicionário Alice** [2019]. Disponível em: <https://alice.ces.uc.pt>. Acesso em: 08/04/2020.

VALLE, L. P. “El ecofeminismo como propulsor de la expansión de la racionalidad ambiental”. **Revista Ecología Política**, vol. 54, 2017.

VERNADSKY, V. I. **La Biosfera y la Noosfera**: Cinco Ensayos. Caracas: Ediciones IVIC, 2007.

WALLERSTEIN, I. “Introduction: Scholarship and Reality”. *In:* WALLERSTEIN, I. (org.). **The modern world-system in the longue durée**. Colorado: Paradigm Publishers, 2004.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundo moderno, Vol. I**: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

CAPÍTULO 4

Aproveitamento Integral de Alimentos no Contexto da Educação do Campo para Jovens e Adultos

APROVEITAMENTO INTEGRAL DE ALIMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA JOVENS E ADULTOS

Valdivino Francisco dos Santos Borges

Maria do Amparo Reis

Felipe Fernandes Barbosa

Valter Francisco dos Santos Borges

O desperdício de alimentos está diretamente associado à maus hábitos da cultura brasileira, contribuindo para a perda de recursos nutricionais ofertados à grande parte das famílias, sendo este fator agravante nas populações mais carentes (MARCHETTO *et al*., 2008). Por exemplo, em feiras livres, restaurantes e em costumes próprios da família brasileira, inclusive nas famílias campesinas. A intensificação da produção de alimentos e sua distribuição sem planejamento adequado podem ocasionar impactos sutis à saúde ambiental e à segurança alimentar (CÂMARA *et al.*, 2014). Com isso, a discussão sobre aproveitamento integral de alimentos vem ganhando espaço e importância na sociedade por meio de ações educacionais, meios de comunicação, organizações não governamentais e outras instituições engajadas na causa.

Mesmo com os avanços das tecnologias e com o trabalho de conscientização acerca da fome no mundo, o desperdício de alimentos ainda é muito alto. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), é desperdiçado em média 1,3 bilhão de toneladas de alimentos, o que representa em torno de 30% da produção mundial em 2017. Constantemente, registrou-se o aumento da quantidade de pessoas passando fome no mundo, de 815 milhões em 2016, para

821 milhões no ano seguinte. Campanhas de conscientização e mobilização de voluntários são os instrumentos principais que podem disseminar boas práticas e estabelecer novo nível de compreensão entre os consumidores (BELIK, 2018).

O combate ao desperdício pode começar de maneira bem simples, através da construção de uma educação de aproveitamento das partes não usadas dos alimentos. Desse modo, o aproveitamento integral de alimentos significa usar os nutrientes contidos em partes usualmente não aproveitadas tais como talos, cascas, sementes, folhas, entre outros, permitindo a preparação de novas receitas saudáveis e criativas para o cotidiano, contribuindo assim para uma alimentação mais rica em nutrientes (SAMPAIO; FERST; OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, o espaço escolar se torna um local privilegiado para pôr em prática a disseminação de ideias que permeiam o aproveitamento integral de alimentos. A alimentação saudável e a utilização integral desses alimentos são pontos fundamentais para a vida (GOMES; TEIXEIRA, 2017). Por conseguinte, torna-se necessário um diálogo com os educandos, famílias e comunidade escolar, para que as ideias se propaguem em parceria, gerando a conscientização crítica da população local.

A proposta dessa experiência consistiu em trabalhar na Educação do Campo com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando-a a uma formação de cidadania crítica e participativa, com ensino contextualizado envolvendo ciências. No diálogo com os educandos via práxis, foi instigado aos alunos mudanças de postura e de atitudes, busca pelo desenvolvimento sustentável, qualidade de vida, alimentação saudável, formas de evitar desperdícios através de projetos e ações que envolvam a escola e a comunidade. De maneira geral, envolvendo uma ação concreta que sintetize tomada de decisão a partir dos novos conhecimentos.

Nesse sentido, a população campesina que constitui a Educação do Campo, possuem uma perspectiva diferente da realidade urbana, uma vez que é protagonizada pelos trabalhadores do campo (não necessariamente apenas na modalidade EJA). Desse modo, a perspectiva da realidade dos sujeitos devem ser prioridade no processo ensino-aprendizagem, isto é, levando em consideração as vivências, histórico e lutas da comunidade para a sala de aula. O acesso a educação pelos trabalhadores do campo é fundamental para o desenvolvimento das comunidades. A formação do cidadão consciente promove o debate sobre o direito pelo trabalho, pela terra e suas lutas, além de uma soberania alimentar.

Apesar da maioria da população campesina trabalhar diretamente na produção de alimentos que os abastecem e os municípios vizinhos, nem todos os cidadãos estão conscientes do aproveitamento integral dos alimentos. Por meio do processo de Educação do Campo, a práxis pedagógica projeta um futuro para os cidadãos campesinos, uma vez que recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência. Por conseguinte, quando é concebida a intencionalidade educativa em direção a novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, além de outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART *et al*., 2012).

A formação de homens para o mundo, começa a partir do combate ao mundo opressor, quer seja pela omissão de conhecimento ou da força bruta contra a população campesina. Desse modo, ao alcançarem na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. É preciso engajamento. A práxis por sua busca, afinal a busca pelo conhecimento e reconhecimento necessita de luta engajada, envolvendo a relação horizontal professor-educando, em

comunhão. Gerando mãos humanas do povo para uma sociedade menos desigual (FREIRE, 2019).

A partir dessa perspectiva, este trabalho experimental visa uma práxis entre os educandos por meio de uma dialética em relação ao aproveitamento integral de alimentos. A experiência ocorreu em uma turma da EJA pertencente à Educação do Campo, da rede municipal de ensino.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e descritivo. A metodologia foi aplicada em uma turma de 11 educandos, matriculados na Escola Municipal Francisco Paulino Mendes, localizada no município de Massapê do Piauí/PI. O grupo de educandos está inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das etapas IV (6° e 7° ano) e V (8° e 9° ano).

Inicialmente foi aplicado um questionário contendo 8 itens para verificar o público e o conhecimento prévio dos educandos acerca do tema de aproveitamento de alimentos. As questões encontram-se no quadro 1. Em seguida foi realizado uma palestra sobre o conteúdo presente no questionário. Após análise do questionário pelo docente, foram realizadas aulas expositivas-dialogadas para produzir alternativas ao desperdício de alimentos. Nesse sentido, ocorreu a divisão dos grupos e escolha da receita a ser desenvolvida durante a pesquisa. Após essa etapa os alunos prepararam os pratos para apresentá-los à exposição da feira de ciências em sala de aula como instrumento de socialização das receitas produzidas. Por fim, foi discutido com os alunos acerca das atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Quadro 1 – Questionário aplicado aos educandos antes da abordagem sobre aproveitamento de alimentos.

Itens	
1. Qual o seu sexo? a) Masculino b) Feminino c) Outro	5. Qual a frequência de aproveitamento alimentar na sua residência? a) 1 vez na semana b) 2 a 3 vezes na semana c) Mais de 4 vezes na semana
2. Qual faixa etária você se enquadra? a) 16 a 25 b) 26 a 35 c) 36 a 45 d) acima de 45	6. Quais as partes das frutas você costuma aproveitar integralmente? (Mais de uma alternativa pode ser marcada). a) Cascas b) Entrecascas c) Sementes
3. Você tem o hábito de preparar os alimentos em casa? a) Sim b) Não c) Às vezes	7. Em relação ao aproveitamento dos alimentos, você já preparou alguma refeição? (Mais de uma alternativa pode ser marcada). a) Bolo b) Chá c) Suco d) Outro
4. Você já ouviu falar em aproveitamento integral dos alimentos? O que você entende sobre o assunto?	8. Quais os tipos de receitas você conhece?

Fonte: Elaboração Própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise do questionário aplicado (item 1) observou-se que o público feminino é composto por 63,6 % dos entrevistados, enquanto que 36,3 % é masculino. Ao analisar a faixa etária dos educandos (item 2, Gráfico 1), constatou-se que 3 alunos (27,2%) possuíam idade entre 16 a 25 anos, 4 alunos (36,3%) possuem idade entre 26 a 45 anos e outros 4 (36,3%) apresentavam faixa etária acima de 45 anos de idade.

Alguns alunos são repetentes, outros são desistentes e estão retornando à sala de aula na modalidade EJA. A partir de dados obtidos com os professores da referida escola, observa-se que muitos educandos matriculados abandonaram os estudos por diversos motivos como, por exemplo, a necessidade de trabalhar em outros municípios concomitantemente ao estudo, e a gravidez na adolescência.

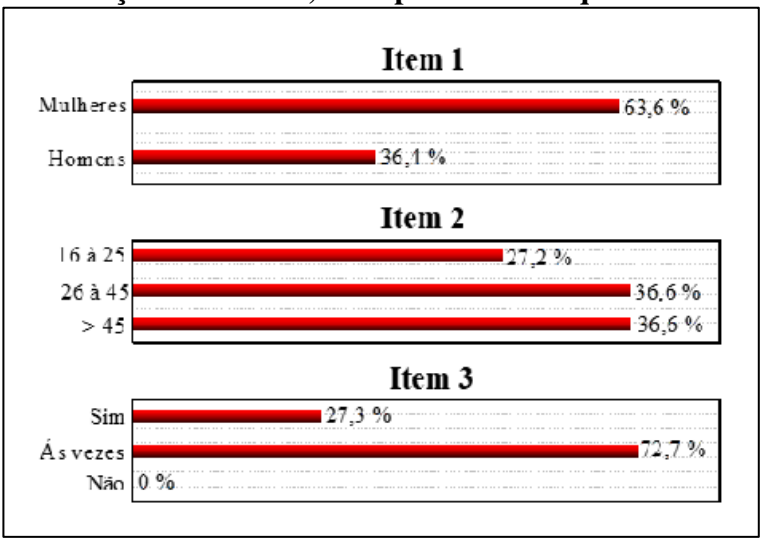
Visando uma análise do conhecimento prévio dos alunos acerca do aproveitamento de alimentos, foi investigado o item 3 (Gráfico 1). De acordo com a questão, 8 alunos (72,7%) relataram que possuem o hábito de preparar alimentos em casa e apenas 3 alunos (27,2%) destacaram que as vezes preparam alguns alimentos, mas com pouca frequência.

A média de respostas está diretamente relacionado a idade do educando, quanto mais velho, maior as responsabilidades e independência. Muitos encontram tempo de estudar em meio a dura jornada de trabalho campesino, das tarefas domésticas e outros tipos de trabalho fora do campo.

Em relação ao conhecimento prévio do conteúdo abordado (item 4) alguns alunos relataram que o aproveitamento é uma forma de não desperdiçar partes dos alimentos, que são consideradas menos importantes pelo senso comum. Desse modo, além da prática consciente de aproveitamento, contribuindo com a educação ambiental favorece ainda uma possibilidade para renda familiar.

De acordo com o item 5, os participantes da pesquisa preparam alimentos a partir de aproveitamento. Essa frequência é variante, pois 7 educandos (63,6%) utilizam desses recursos somente uma vez por semana. Por outro lado, apenas 2 alunos (18,2%) preparou alimentos em sua residência de 2 a 3 vezes na semana. Finalmente apenas 2 alunos (18,2%) realizaram essa atividade acima de 4 vezes por semana.

Gráfico 1 – Resposta dos educandos em relação aos itens 1, 2 e 3 presentes no questionário.



Fonte: Elaboração pópria.

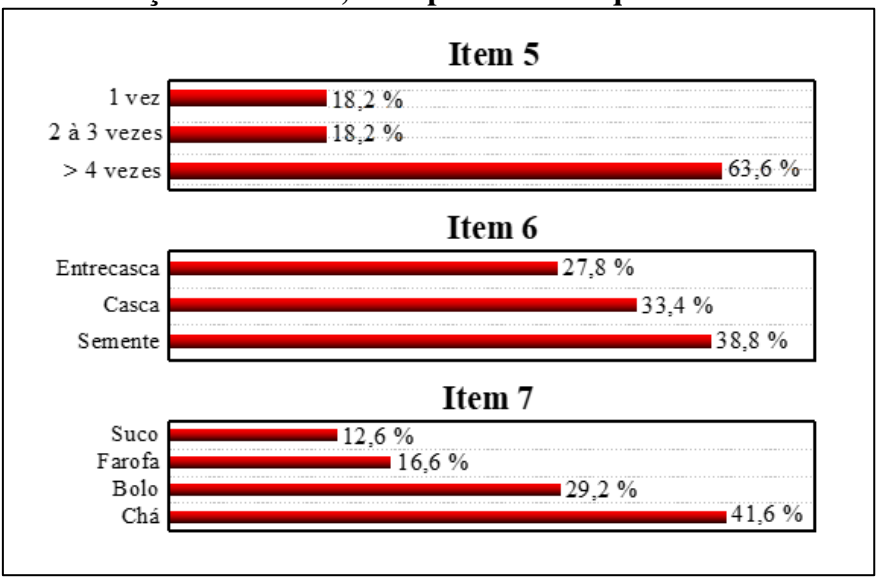
Em relação ao item 6, a maioria das respostas (38,8%) mostram que a parte das frutas que os educandos mais utilizam são as sementes, em seguida estão as cascas (33,4%) e por fim as entrecascas (27,8%). Certamente muitos cidadãos do campo desconhecem certas propriedades presentes em sementes, cascas e entrecascas relacionadas a valores nutritivos.

Tal conhecimento é repassado de geração em geração, no entanto, pode ocorrer de se perder a informação no processo, daí a importância de compartilhar esses conhecimentos no contexto da Educação no Campo.

De acordo com o item 7, as refeições que os educandos preparam com maior frequência em sua residência para o consumo estão expostos no gráfico 2. O conhecimento da população da zona

rural em relação ao chá e o seu poder em termos de saúde é vasto, desse modo, é um dos tipos de alimentos mais comumente utilizados. Porém, é necessário questionar os educandos sobre os princípios por trás desse "poder" presente no chá.

Gráfico 2 - Resposta dos educandos em relação aos itens 5, 6 e 7 presentes no questionário



Fonte: Elaboração pópria.

Em relação ao item 8, os tipos de receitas que os alunos conhecem são: doce da entrecasca da melancia, bolo de macaxeira, doce de caju, doce de mamão, chá da casca do maracujá, limão e de laranja, além de vários tipos de sucos. Esses alimentos são consumidos pelos alunos e na maioria das vezes, não sabem que estão aproveitando integralmente e evitando o desperdício.

Observa-se que alguns educandos conheciam previamente técnicas de aproveitamento integral de alimentos. Provavelmente, através de propagandas em meios de comunicação, porém, a maioria ainda não estava familiarizada com a temática. Conforme destaca o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) as pessoas precisam ter à disposição uma alimentação adequada e saudável, no entanto, não percebem a importância de alguns alimentos por falta de conhecimento e normalmente o desprezam. Desse modo, é importante que o indivíduo possa perceber a importância do uso de cascas, talos e folhas, isto é, partes que geralmente possuem maior teor de fibras, vitaminas e sais minerais do que as partes convencionais.

Introdução ao tema de aproveitamento alimentar

O conteúdo foi apresentado por meio de uma palestra em sala de aula. As aulas eram problematizadas, dialogadas e contextualizadas com a realidade campesina. Além do tema abordado foi discutido ainda a pirâmide alimentar e alguns tipos de vitaminas que são encontrados nas frutas e legumes.

Na primeira aula os alunos apresentaram-se tímidos, mas na segunda houve uma maior interação. A participação dos educandos aumentou principalmente com a motivação de relacionar a teoria a exemplos do cotidiano. Alguns alunos mencionaram que preparavam alimentos em casa utilizando ingredientes descartáveis, mas não sabiam que estavam aproveitando, já outros educandos destacaram que em alguns canais de televisão, costuma ser transmitido informação sobre produção de vários tipos de receitas e acabaram aprendendo.

Posteriormente, foi discutido a partir de uma perspectiva científica os princípios contidos na produção de alimentos, suas propriedades e importância. Foi explicado que através de um processo chamado extração, a água quente carreia o princípio ativo de uma determinada casca ou planta, por exemplo. Desse modo, o princípio ativo é uma molécula que se encontra diluída em forma de chá após a extração e, ao ser ingerido, pode provocar efeitos benéficos. Essa discussão foi de fundamental importância, pois os educandos compreenderam como ciência estudada em sala de aula está relacionada com o quotidiano presente em suas vivências.

O aproveitamento integral ou parcial dos alimentos é capaz de aumentar a disponibilidade de nutrientes disponíveis para o consumo, melhorar a qualidade de vida da população que sofre com a fome e ainda promover uma acentuada economia financeira e redução de impactos ao meio ambiente.

Socialização das receitas produzidas

Os educandos dividiram-se em duplas e realizaram receitas conhecidas ao passo que outros procuraram na internet. Enquanto pesquisavam a definição de cada receita as duplas se reuniram e se organizaram para não preparar o mesmo alimento. Dessa forma, a pesquisa proporcionou a oportunidade de socialização do conhecimento diário, além da busca por alimentos com alta potencialidade de aproveitamento.

A feira de exposição dos alimentos foi realizada na referida escola. As duplas apresentaram o alimento e relatavam a importância e compreensão da presença de cada ingrediente e o modo de preparo. Além disso, enfatizaram os tipos de vitaminas. Por conseguinte, os alimentos foram compartilhados com toda comunidade escolar.

Os alimentos produzidos foram bolo de casca de laranja, bolo de casca de limão, bolo de casca de abóbora e bolo de casca de banana. Foram preparados também doces de entrecasca de melancia, suco de manga com casca de goiaba e chá de casca de maracujá com casca de maçã. A escolha desses alimentos está relacionada com a acessibilidade dos ingredientes e com as comidas típicas da região.

Mediante a essas atividades práticas, compreende-se que o educando lança mão de uma melhor interpretação de sua realidade. Consequentemente, trazendo as informações das aulas de ciências para aplicações triviais, difundindo conhecimento alinhado com o mundo desses alunos, com aspectos de sua vivência, facilitando assim a elaboração de significados ao que foi exposto na palestra.

Com o encerramento da atividade, foi discutido as contribuições significativas. Uma forma de conscientizar os alunos sobre o aproveitamento integral dos alimentos, como também de despertar uma nova perspectiva dos indivíduos envolvidos sobre a redução do desperdício alimentar. A feira de exposição trouxe uma melhor compreensão do tema e um debate sobre a importância do valor nutricional das refeições, expandindo assim, o conhecimento sobre a composição dos alimentos.

De maneira geral, tornando-os cidadãos conscientes, preocupados com o cenário de desperdício, visando contribuir com o aproveitamento integral de alimentos e, consequentemente, diminuir o desperdício.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos permitem inferir que a metodologia desenvolvida consiste em uma estratégia didática bastante eficiente para a realidade campesina. Além de tornar o aprendizado mais

significativo, permite que os educandos desenvolvam maior interesse à socialização, à autonomia, à criatividade, à oralidade, entre outras habilidades. Ao possuírem o conhecimento crítico da importância do aproveitamento das partes usualmente desperdiçada de alimentos, pode-se direcionar melhor seu uso na preparação de várias receitas, enriquecendo nutricionalmente a refeição diária.

Assim, o aproveitamento dos alimentos é uma alternativa capaz de proporcionar às pessoas, uma relação ecológica entre o homem e o mundo em que vivem, uma vez que o aproveitamento tem como consequência a diminuição do desperdício alimentar. Dessa forma, ao analisar as diferentes etapas desenvolvidas com os educandos percebeu-se grande envolvimento, contribuindo ainda com o processo de formação dos alunos.

De uma perspectiva social da realidade campesina, ficou evidente a importância de trazer para a sala de aula a realidade dos educandos. O conhecimento sobre aproveitamento integral de alimentos foi compartilhado entre os mais experientes, perpassando pela relação horizontal professor-educando, onde os envolvidos aprenderam em comunhão.

A partir dessa práxis em sala de aula, o pensamento crítico que leva à tomada de decisão por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, certamente foi aperfeiçoado durante a experiência.

REFERÊNCIAS

BELIK, W. “Rumo a uma estratégia para a redução de perdas e desperdício de alimentos”. *In*: ZARO, M. (org.). **Desperdício de alimentos**: velhos hábitos, novos desafios. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília: MS, 2014.

CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CÂMARA, F. M. *et al*. "Caracterização dos resíduos gerados na Ceasa paulistana sob a ótica da saúde ambiental e segurança alimentar". **Segurança Alimentar e Nutricional**, vol. 21, n. 1, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

MARCHETTO, A. M. P. *et al*. "Avaliação das partes desperdiçadas de alimentos no setor de hortifruti visando seu reaproveitamento". **Revista Simbio-Logias**, vol. 1, n. 2, 2008.

CAPÍTULO 5

Educação Ambiental na Educação do Campo: Jovens, Pesquisa Ação e Mudanças Climáticas

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: JOVENS, PESQUISA AÇÃO E MUDANÇAS CLIMÁTICAS[8]

Pedro Lusz

Saulo Rodrigues Filho

Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti

Com alterações dramáticas e aumento das vulnerabilidades nos ecossistemas, as mudanças climáticas representam, na atualidade, um desafio à humanidade e às suas estruturas em nível global (MACDONALD *et al*., 2013). Ameaçam particularmente os jovens, que lidarão com seus impactos e os riscos, em busca de contextos menos vulneráveis. No entanto, desenhos de intervenções e estratégias para administrar as crises climáticas nem sempre incluem os jovens e seu protagonismo (O'BRIEN *et al*., 2018).

As alterações climáticas resultam também de processos internos no sistema climático, como alterações no ciclo do carbono por causas naturais, além de processos externos, como reações a ações antrópicas persistentes que alteram a composição da atmosfera em nível global. As implicações e amplitudes socioambientais desses impactos envolvem eventos de muita complexidade e intensificam as ameaças às populações vulneráveis, entre as quais se incluem os jovens e aumentam as urgências de seus entornos. Desta

[8] Os autores manifestam profundo respeito e gratidão a Lívia de Luccas e Gildney Ferreira de Souza, coordenadora e diretor do Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, CED PAD DF, aos professores Vanilson Lourenço e Uelmo Bispo e aos jovens estudantes que participaram desta pesquisa. O primeiro autor agradece à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado, razão pela qual foi possível desenvolver a presente pesquisa registrada neste capítulo.

forma, é necessário o fortalecimento da resiliência das comunidades, em nível local (IPCC, 2014).

Nesses contextos de urgências ecossistêmicas as metodologias participativas rompem as barreiras impostas pela distância entre os debates acadêmicos globais e as urgências locais. São urdiduras que se manifestam em diálogos com os recursos identitários que surgem de baixo para cima, fortalecem as resiliências das comunidades e se articulam com os saberes e as experiências dos entornos para o desenvolvimento de capacidades adaptativas às urgências climáticas e socioambientais (NAPAWAN *et al*., 2017).

As mudanças climáticas representam desafios complexos à segurança humana e ambiental. Dentre estes estão: degradação dos solos, aquecimento global, aquecimento e acidificação dos oceanos, comprometimento da produção agrícola e consequentemente da segurança alimentar e nutricional. Soma-se a esses o desequilíbrio no sistema hidrológico, cujos impactos são sentidos em várias partes do mundo, comprometendo a estabilidade de sistemas humanos e naturais (ANA, 2016; BRASIL, 2016; BURSZTYN *et al*., 2016).

No contexto brasileiro, a região do Distrito Federal, no qual predomina o bioma Cerrado, torna-se vulnerável às mudanças climáticas que terão sua estrutura hidrológica, sua biodiversidade e seus assentamentos humanos impactados por estas mudanças (TAMAIO, 2013). À variabilidade climática, com longos períodos de seca, soma a degradação do solo pela prática intensiva de irrigação na agricultura, com uso desregulado de pivôs centrais. Estas variáveis submetem o Distrito Federal a um nível de vulnerabilidade hidrológica intenso com sinais preocupantes de escassez de água que afeta principalmente as comunidades rurais, com ameaças à segurança hídrica da população local, com múltiplas complicações advindas destes impactos (BRANDÃO *et al*., 2018).

Parte da sociedade incluída nos grupos vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas, os jovens continuam com participação reduzida nos debates sobre estas mudanças que exigirão deles decisões rápidas e eficientes para sua sobrevivência num futuro próximo e com efeitos desafiadores (LEE *et al*., 2019). Esta lacuna coloca um desafio urgente à produção científica voltada para o fortalecimento de ações locais no combate às urgências climáticas: incluir os jovens nestas discussões e decisões.

No contexto brasileiro, os jovens demonstram interesse e abertura para se envolverem em projetos complexos e urgentes à sustentabilidade, com forte interesse pelos avanços e recursos de ciência e tecnologia. Erra quem afirma serem apáticos e desinteressados (MASSARANI *et al*., 2021). O protagonismo dos jovens de educação do campo fortalecerá as reflexões nesses contextos de crises socioambientais e abrirá caminhos para o envolvimento da sociedade nas discussões sobre mudanças climáticas, assunto do qual as pessoas permanecem distantes, mesmo com o aumento significativo de pesquisas sobre essas mudanças e seus impactos (BHATTACHARVA; STEWARD; FORBES, 2020).

Envolver jovens estudantes em pesquisas participativas e em ações com suas comunidades fornecerá instrumentos e informações para a produção coletiva de conhecimentos, gerando resultados positivos para seus entornos (MACDONALD *et al*., 2013). Se há estudos consistentes que reconhecem a necessidade de se escutar as vozes dos jovens nos debates sobre políticas de mudanças climáticas e de redução de riscos, há também muita dificuldade para aceitar suas ideias, seus questionamentos e discordâncias (HAYNES; TANNER, 2015).

Num contexto global de desafios ecossistêmicos e socioambientais, é urgente desenvolver atividades de capacitação e envolvimento de jovens estudantes em ações em torno das mudanças climáticas. Cresce a responsabilidade da educação como base de

problematização e sensibilização neste debate para a inclusão de jovens estudantes nos desenhos de políticas públicas com prioridade às vulnerabilidades socioambientais de seus contextos (SCHREINER *et al*., 2005).

O protagonismo jovem está presente na produção literária, contudo, com pouca representatividade. Nas arenas de seus conflitos climáticos, as práticas e ações coletivas são tímidas e insuficientes para fomentar e promover sua participação de forma consistente.

Em sua agenda 2030, a Organização da Nações Unidas, ONU, com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, ODS, enfatiza, no ODS 13, a necessidade de melhorar a educação, aumentar a sensibilização das pessoas, com foco na escola, envolvendo professoras, professores, estudantes e comunidade, propondo ações para desenvolver capacidades adaptativas às mudanças climáticas, do nível local ao global (ONU, 2015). Esses desafios evidencia a importância de uma educação crítica, problematizadora e envolvente. Em articulação com a educação do campo, a educação ambiental ajuda a desenvolver uma consciência ética na relação da pessoa com o ambiente, respeitando os ciclos vitais da natureza (CALDART, 2012; FREIRE, 2018).

Para além da constatação dos impactos catastróficos para a sustentabilidade da vida na Terra, em sintonia com as proposições da Agenda 2030 da ONU, esta intervenção teve como desafio e desejo incluir os jovens neste debate. Com eles, procuramos ampliar as possibilidades para se desenvolver capacidades adaptativas aos efeitos de degradações ecossistêmicas, climáticas e socioambientais aqui debatidos. Estudos comprovam que os jovens se retiram das rodas de conversa nas quais são ameaçados com informações capazes de gerar apenas medo. Desta forma, é papel da educação e da ciência apresentar aos jovens motivos e recursos para o fortalecimento de seus sonhos, suas esperanças e sua utopia

sustentável (CORNER *et al*., 2015; HICKS, 2014; OJALA; LAKEW, 2017).

O conceito de utopia sustentável que apresentamos nesta pesquisa é resultado de articulações das reflexões dos autores com as percepções dos estudantes e leituras diversas. Sua principal contribuição será evidenciar a importância de manter a esperança, com reflexões críticas e sensibilizadoras em urdiduras com os saberes locais e as experiências do entorno. Outrossim, dará atenção à urgência em se desenvolver políticas ambientais com respeito às demandas locais (FREIRE, 2016; SMIT; WANDEL, 2006; RIBEIRO, 2016).

As atividades que compõem este artigo são partes da dissertação de mestrado, "Mudanças Climáticas e Educação Ambiental: uma pesquisa ação participativa com crianças e jovens de educação do campo" defendida pelo primeiro autor em setembro de 2020, sob orientação do segundo autor, no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Este estudo pretendeu avançar sobre o estado da arte em educação ambiental com jovens de educação do campo e buscou resposta para as seguintes perguntas de pesquisa: como as jovens e os jovens das escolas de educação do campo percebem os sinais das mudanças climáticas e seus efeitos em suas rotinas? Podem as jovens e os jovens contribuir para a produção de capacidades adaptativas aos desafios impostos por estas mudanças?

Este estudo teve por objetivo compreender as percepções de jovens estudantes da educação do campo sobre as mudanças climáticas, refletir sobre seu protagonismo e suas contribuições para produção de capacidades adaptativas a estas mudanças. Buscou preencher parte da lacuna existente nos debates desta natureza com protagonismo de jovens estudantes da educação do campo.

MÉTODOS

Delineamento

Este estudo foi realizado com pesquisa ação participativa (BARBIER, 2007; TOLEDO; JACOBI, 2013; TOZONI-REIS, 2007), num paradigma construtivista social (CRESWELL, 2010). Neste contexto de urgências climáticas e socioambientais, a produção de conhecimentos ocorreu coletivamente, respeitando o contexto histórico e sociocultural dos estudantes, representando as vozes locais, suas experiências, seus saberes e suas demandas (FREIRE, 1988).

Contexto

Este estudo foi desenvolvido no Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, o CED PAD DF. Trata-se de uma escola de educação do campo, pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal, da Regional do Paranoá-DF. A escola está localizada na BR 251 – km 07 – Estrada de Unaí, a 56 km da Universidade de Brasília (UnB). Atende estudantes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II, de sexto ao nono ano, no turno vespertino, das três séries do Ensino Médio, turno matutino e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

O CED PAD DF está localizado na bacia hidrográfica do Rio Preto, contexto tenso, palco de disputas territoriais envolvendo o uso do solo e da água. Em síntese, uma região muito vulnerável aos impactos das mudanças climáticas, principalmente na questão da

segurança hídrica. A escassez de água, cujos sinais aumentam a cada ano, devido à exploração dos recursos naturais, é uma ameaça constante, principalmente para os pequenos produtores da agricultura familiar. Por abrigar a quase totalidade dos pivôs centrais instalados no Distrito Federal, antes mesmo do início da mais recente crise hídrica local, de 2016 a 2018, a região já vivia os impactos da insegurança hídrica e percebia os sinais de estresse na estrutura hidrológica, causado pela exploração desordenada do solo e a prática de irrigação. O Distrito Federal recebeu o alerta quando o uso de uma quantidade excessiva de pivôs centrais exauriu a capacidade hídrica da bacia do Rio Preto (CARVALHO; BORGES; OLIVEIRA, 2018). Estas vulnerabilidades são intensificadas pelos conflitos socioambientais provocados pelas ações do Agronegócio que avança sobre os recursos naturais do Cerrado, comprometendo a sustentabilidade das comunidades e seus entornos, submetendo a região aos impactos das mudanças climáticas representados pelos desdobramentos da insegurança hídrica, alimentar e nutricional (BRASIL, 2009; IPCC, 2014; TAMAIO, 2013).

Participantes

Quarenta jovens participaram deste estudo: dezessete estudantes de oitavos e nonos anos, de treze a dezessete anos e vinte e três do ensino médio, da primeira série C, com idades de treze a dezessete a anos. As atividades foram acompanhadas por dois professores de geografia, responsáveis por esta disciplina para cada grupo de estudantes. A escola acolheu a proposta para a realização da intervenção com seus estudantes e mediou os encontros do primeiro autor com os jovens, que aceitaram o convite feito pessoalmente. Não houve desistências.

Materiais

Nesta intervenção, usamos os seguintes materiais como recursos de problematização e sensibilização:

- Livro Sapaiada Sem Brejo (LUSZ, 2010), uma fábula escrita em linguagem de cordel, ilustrada, que retrata o drama de famílias de sapos atingidas por ações insustentáveis do chamado mundo moderno e, ao se verem em perigo de extinção, promovem uma grande manifestação, exigindo respeito aos seus direitos ecossistêmicos. Cada estudante e cada professor recebeu a doação de um exemplar do livro para uso nas atividades da pesquisa.
- Filme "O Grande Ditador" (CHAPLIN, 1940). Usamos a cena na qual o personagem central brinca com um globo terrestre, jogando-o para cima, chutando-o, ameaçando deixá-lo cair.
- O documentário "Mudanças do clima, mudanças de vida" (GREENPEACE, 2006).
- O CDs Coração Sertanejo (SILVA, 2012) Cantoria 1, (ARATANHA, 1984).
- Aparelho de Data Show, computador com leitor de CD/DVD e material de papelaria.

Instrumentos

Usamos os seguintes instrumentos:

- Diário de campo

- Questionário "Percebendo Meu Ambiente", com as perguntas: Você observou alguma mudança na chuva nos últimos tempos? Você observou alguma mudança no ar nos últimos tempos?

Procedimentos de coleta de dados

Os dados para este estudo foram produzidos e coletados com o uso de observação participante, que possibilitou a aproximação entre o pesquisador e os jovens e fortaleceu o engajamento destes nas atividades de produção coletiva de conhecimentos e aprendizagem social (ENSOR; HARVEY, 2015; MÓNICO *et al*., 2017). A direção e a coordenação da escola, assim como os dois professores de geografia, participaram do desenho das ações dos primeiros encontros. A estrutura da intervenção tomou forma em debates realizados nas rodas de conversa, com reflexões e participação dos estudantes.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro ciclos. O primeiro focalizou leituras de aproximação com os debates sobre as mudanças climáticas, a educação do campo e a educação ambiental. O segundo foi dedicado a atividades pré-campo, com encontros entre os dois professores que acompanharam a intervenção, a coordenação, a direção e o primeiro autor, com definição da agenda, das prioridades a serem estabelecidas nas conversas com os estudantes. A adesão da escola e dos professores e o engajamento dos estudantes foram fundamentais para a implementação e eficácia do projeto. O terceiro ciclo foi dedicado ao desenho da intervenção, compreendendo as atividades com os estudantes, nas quais tomamos como base de problematização as urgências climáticas e socioambientais do contexto do estudo. E, no quarto ciclo procedemos com o compartilhamento coletivo dos dados da pesquisa e resultados percebidos (TRIPP, 2005).

As atividades aconteceram semanalmente, às quartas-feiras, período vespertino, com oitavos e nonos anos, e às quintas-feiras, período matutino, com primeira série. Foram sete encontros, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada, dedicados à intervenção no campo. Os grupos avaliaram os resultados dos encontros anteriores como forma de iniciar cada encontro. As atividades de avaliação foram feitas em rodas de conversa na sala de aula e em campo. Nos debates e reflexões sobre as complexidades ecossistêmicas e vulnerabilidades socioambientais do entorno da escola os jovens estudantes fizeram anotações e relatórios para registrar dados após cada atividade (BARBIER, 2007).

Os encontros foram estruturados em: tema, objetivos e procedimentos.

Primeiro encontro

Percebendo o meu ambiente – Reflexão sobre capital socioambiental e leitura dos estudantes sobre os sinais das mudanças climáticas e alterações nos ciclos das chuvas e no ar. Roda de conversa sobre as mudanças climáticas no entorno da escola, em articulação com conceitos e debates globais, dialogando com as denúncias do livro "Sapaiada Sem Brejo". Percepção ambiental dos estudantes sobre as perguntas: Você observou alguma mudança na chuva nos últimos tempos? Você observou alguma mudança no ar nos últimos tempos? (Figura 1).

Segundo encontro

Leituras e releituras sobre mudanças climáticas nas rotinas dos jovens estudantes - Problematização sobre percepção ambiental

e impactos de ações e práticas cotidianizadas nos entornos. Reflexão coletiva conectando os sinais das mudanças climáticas debatidos no livro "Sapaiada Sem Brejo" e as urgências dos entornos dos estudantes. Debate sobre o desprezo por parte das ações públicas em torno da devastação da Amazônia e do Cerrado, no contexto brasileiro.

Terceiro encontro

Educar-se para questionar e refletir – Priorizou estimular ações para identificação de vulnerabilidades climáticas nos entornos da escola e ampliar a visão crítica, para um futuro sustentável e saudável. Roda de conversa onde os estudantes debateram sobre os sinais que percebem na natureza, em articulação com os sinais das mudanças climáticas em suas rotinas. Reflexões sobre o papel socioambiental de cada pessoa nas arenas de construção coletiva para produção de capacidades adaptativas aos desafios climáticos e socioambientais.

Quarto encontro

A pessoa e o mundo – Buscou encorajar os estudantes a lerem o mundo pela leitura do entorno, articulando as atividades da intervenção com suas urgências socioambientais. Avaliação das atividades e andamento do estudo. Os estudantes refletiram sobre as atividades anteriores, com leitura e debate sobre partes de "Sapaiada Sem Brejo". Problematização sobre o Cerrado e a Floresta Amazônica.

Quinto encontro

A pessoa e as outras pessoas – Problematizou sobre a leitura dos símbolos com os quais a natureza se expressa em cada contexto, refletindo sobre a importância da arte como instrumento de sensibilização para convivência ética nas arenas socioambientais dos jovens. Os estudantes debateram sobre a escuta respeitosa ao se produzir coletivamente, urdindo diálogos entre as urgências de seus entornos e os sinais das mudanças climáticas em suas vidas. A atividade teve o cinema como instrumento de provocação e sensibilização com leitura de cenas do filme "O Grande Ditador" (CHAPLIN, 1940).

Sexto encontro

Mudanças climáticas na própria pele – Promoveu ações de percepção do ambiente e leitura crítica do entorno, com mapeamento dos sinais das mudanças climáticas e impactos causados pelo uso insustentável de tecnologia nos entornos da escola e vulnerabilidades socioambientais em suas comunidades. Nesta roda de conversa refletiu sobre o processo de sensibilização e autonomia produzidos no percurso da intervenção. Decidiu-se por priorizar atividades individuais, articuladas com as experiências e os saberes coletivos do grupo, com recursos da educação ambiental para sensibilizar suas comunidades e difundir as urgências de seus entornos e a produção de recursos para enfrentar tais desafios com uso de fotografia.

Sétimo encontro

A utopia sustentável – Mapeamento das vulnerabilidades socioambientais da escola para o desenho de uma estrutura

interdisciplinar e organização de mapa conceitual para da intervenção proposta. Roda de conversa com reflexão sobre as urgências da escola no contexto das mudanças climáticas com produção coletiva dos temas para a utopia sustentável (Figura 2).

Os três primeiros ciclos foram concluídos, ao passo que o quarto foi suspenso, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, ainda em andamento quando este artigo foi finalizado.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As análises qualitativas dos dados deste estudo foram conduzidas seguindo o método de análise temática. O diário de campo permitiu organizar os dados e estabelecer articulação entre as produções coletivas e as demandas socioambientais lidas nas atividades pré-campo e nas reflexões dos estudantes. Nas narrativas dos estudantes apareceram as brechas para a definição dos temas, em diálogo com as urgências dos estudantes, percebidas em suas experiências. Para a apresentação dos resultados, usamos linguagem acessível, capaz de responder às interrogações das pessoas envolvidas. Reflexões individuais, experimentadas em contextos distintos, agregaram sentido às decisões coletivas, produzindo interrogações e recursos adaptativos às vulnerabilidades locais (BRAUM; CLARKE, 2006; CÂNDIDO; TEIXEIRA, 2017).

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais CEP/CHS da UnB (CAAE: 11946319.0.0000.5540). Todos os requisitos éticos foram observados na condução deste estudo.

Educação do campo: articulação socioambiental no contexto das mudanças climáticas

Nesta intervenção articulamos as atividades com base na educação do campo como arena privilegiada para os debates e reflexões sobre as mudanças climáticas e as vulnerabilidades socioambientais do entorno do CED PAD DF. Priorizamos um diálogo transdisciplinar com a educação ambiental para o processo de reaproximação dos jovens estudantes com os ecossistemas dos quais são partes. Os resultados desenvolvidos e coletados neste projeto são resultados das problematizações e produções coletivas de conhecimentos com estes recursos (FREIRE, 2016).

O estudo mostrou que no contexto brasileiro, os jovens de educação do campo se manifestam de forma crítica em suas reflexões sobre os impactos das mudanças climáticas e as vulnerabilidades ecossistêmicas do contexto no qual estão inseridos. Quando percebem que suas vozes são incluídas em atividades que podem definir o futuro no qual viverão, se engajam, buscando respostas às demandas socioambientais de suas famílias e demonstram nível de consciência problematizadora e sensível em suas ações. Dentre suas reivindicações mais recorrentes está a necessidade de uma educação do campo com reflexões e linguagens que respeitem suas necessidades, suas experiências e seus valores como pessoas capazes, com valiosas contribuições para as reflexões sobre as mudanças climáticas e as vulnerabilidades socioambientais de seus entornos (JESUS, 2006). Nos valores que defendem como urgências para um futuro sustentável, desejam que a educação do campo possa tornar-se uma ferramenta estratégica para seus embates contra as distâncias entre eles e as produções acadêmicas. Acreditam na ciência e tecnologia como recursos de autonomia e sensibilização (CASTRO, 2012; MASSARANI *et al*., 2021).

A educação do campo é uma arena privilegiada de problematização e sensibilização para suas comunidades, inseridas em contextos de vulnerabilidades e conflitos socioambientais, provocados e intensificados pelas mudanças climáticas e sua multiplicidade de fatores e impactos. Em sua maioria essas comunidades são formadas por pessoas ligadas à agricultura familiar, inseridas nas categorias de povos e populações vulneráveis (IPCC, 2014; PNAMC, 2016).

No Brasil a Educação do Campo foi forjada e implementada como resultado de lutas árduas e estratégicas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhos Rurais Sem Terra (MST) e tornou-se oficial em 1988, durante a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (MOLINA, 2006). Em 2010, em acordo com o Programa de Educação da Reforma Agrária, esta conquista ampliou o acesso a estudantes do campo com a edição do Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) e combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território. Em suas ações prioriza ao processo de problematização, sensibilização e autonomia. Articula suas atividades com os recursos da educação ambiental (CALDART, 2012; JACOBI, 2003). Nesse ponto aparecem lacunas enfraquecedoras desses debates, pois ainda que projetos de educação ambiental são amplamente adotados nas propostas pedagógicas de instituições educacionais no Brasil, frequentemente estão concentrados em contexto urbano. São desenhados e executados de cima para baixo, em forma de transferência de informações (VIÉGAS; GUIMARÃES, 2004).

Quando ações desta natureza ignoram os conflitos e as complexidades do contexto, sem a participação da comunidade local nas reflexões sobre o sentido dos conceitos debatidos e a importância destes para suas urgências, as oportunidades de mobilização coletiva e maior percepção ambiental são negligenciadas e se perdem

(FREIRE, 2018; SAITO, 1999). A participação local se apresenta com importância consistente nessas reflexões pois estas percepções resultam de leituras do mundo e dependem da cotidianização das experiências ambientais na vida das pessoas e não apenas de informações conceituais (BARRAZA; CUARÓN, 2004; MAY; FINCH, 2009).

Assim sendo, atividades de educação ambiental com jovens da educação do campo são necessárias e urgentes como respostas às suas demandas. Devem ser articuladas entre ações em sala de aula e no ambiente externo. O artigo 225 da Constituição Federal de 1988, determina que o Poder Público deve promover a educação ambiental como prática educativa em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988). Contudo, com raras exceções, nas escolas brasileiras, há mais atenção em ações conservadoras, centradas no indivíduo, deixando de lado leituras e intervenções estruturadas com problematizações críticas e transdisciplinares (CARVALHO, 2001; PNEA, 2002).

Dessa forma, com o objetivo de desenvolver capacidades adaptativas aos efeitos das mudanças climáticas nossa intervenção elegeu a escola de Educação do Campo como arena de debates e reflexões com a inclusão dos jovens estudantes. A escola assumiu este papel transformador, tornando-se centro de produção coletiva de conhecimentos e irradiação destas informações para a sociedade (XAVIER; NISHIJIMA, 2010).

RESULTADOS

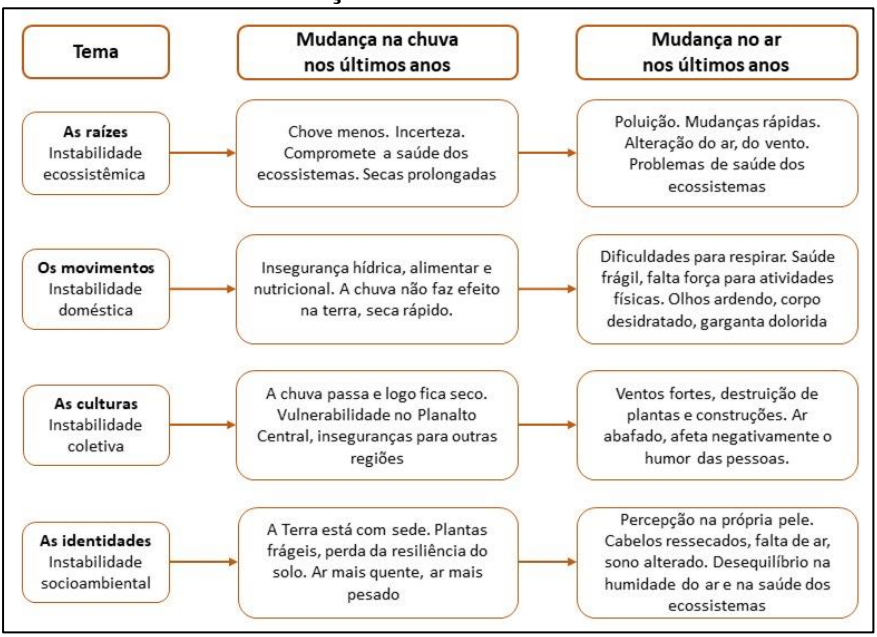
Primeira pergunta e a percepção dos jovens estudantes de educação do campo

Como os jovens estudantes das escolas de educação do campo percebem os sinais das mudanças climáticas e seus efeitos em suas rotinas?

Inseridos num contexto de vulnerabilidades socioambientais e socioeconômicas os estudantes das escolas de educação do campo são submetidos a conflitos ameaçadores provocados pela violência do Estado que chega em seus entornos pela exclusão e pela repressão e também por desentendimentos socioculturais, como será denunciado pelos jovens na sequência, em virtude das migrações constantes e diferenças identitárias. Em condições desprovidas de infraestrutura e políticas públicas em resposta as suas demandas, os jovens estudantes de educação do campo percebem os sinais das mudanças climáticas em suas próprias lutas, em suas peles, cotidianamente (PNAMC, 2016). A primeira pergunta da pesquisa foi desmembrada em duas provocações sobre as quais os jovens refletiram. Você observou alguma mudança na chuva nos últimos tempos? Você observou alguma mudança no ar nos últimos tempos? Com apreensão e criticidade, eles responderam estas perguntas articulando os impactos destas alterações com as urgências percebidas nas vulnerabilidades socioambientais de seus entornos.

Esta primeira pergunta buscou compreender as percepções dos jovens estudantes sobre os sinais das mudanças climáticas e seus efeitos em suas rotinas. Foi problematizada em diálogo com as mudanças na chuva e no ar. Agrupadas em quatro temas, suas reflexões estão sumarizadas na Figura 1.

Figura 1 - Percepção dos estudantes de educação do campo sobre os sinais das mudanças climáticas, com base em reflexão sobre mudanças na chuva e no ar nos últimos anos



Fonte: Elaboração própria.

Com uma reflexão coletiva, fruto de suas leituras e percepções, os jovens estudantes, agregarão sentido e problematização a cada tema das duas Figuras.

As raízes. Instabilidade ecossistêmica

"Sabe-se lá quando a chuva chegará! Só se sabe que pode partir muito rápido, deixando nossas comunidades inseguras. Sem chuva e secas prolongadas, a água vai desaparecendo e a angústia

aumenta. Sem aviso, o ar muda drasticamente, desequilibra a temperatura, causando doenças aos ecossistemas e problemas graves para nossa saúde".

Os movimentos. Instabilidade doméstica

"A tristeza está aumentando porque a natureza está sentindo falta da chuva e as manifestações belas já não são mais vistas com frequência. Frio, calor, tempestade e tudo seca muito rápido. As pessoas estão com medo, não sabem o que colherá na próxima safra. Difícil plantar, difícil colher, difícil respirar. Pele ressecada, a vaidade diminui. Viver está ficando pesado. Dor na garganta, nariz sangrando, olhos ardendo e pouca disposição".

As culturas. Instabilidade coletiva

"Há um vazio desagradável. Sem chuvas regulares, aumenta o desequilíbrio do ar. Fragiliza os lençóis freáticos e a terra perde força e nutrientes. Com as mudanças climáticas, tudo fica seco e abafado. As pessoas perdem até o prazer de respirar, a boca está seca e machuca. Assim como a chuva e o ar, estão apressadas, com o humor desequilibrado".

As identidades. Instabilidade socioambiental

"A Terra está com sede. As plantas e as pessoas estão fracas. O clima mudou e tudo ficou custoso. Sem chuva, tudo fica vulnerável na roça. As plantas, os animais e as pessoas ficam frágeis

e perdem a resiliência. O ar fica mais pesado e mais quente. Sem a chuva, os desafios socioambientais se intensificam e as comunidades perdem seus recursos naturais e de seus territórios".

Segunda pergunta e a percepção dos jovens estudantes de educação do campo

Podem os jovens estudantes de educação do campo contribuir para a produção de capacidade adaptativa aos desafios impostos pelas mudanças climáticas?

Em articulação com os problemas socioambientais de seus entornos, os jovens estudantes debateram sobre a segunda pergunta e responderam às urgências de seus entornos. Organizados em seis temas, estes dados, com suas contribuições, estão expostos na Figura 2, disposta na página seguinte deste capítulo.

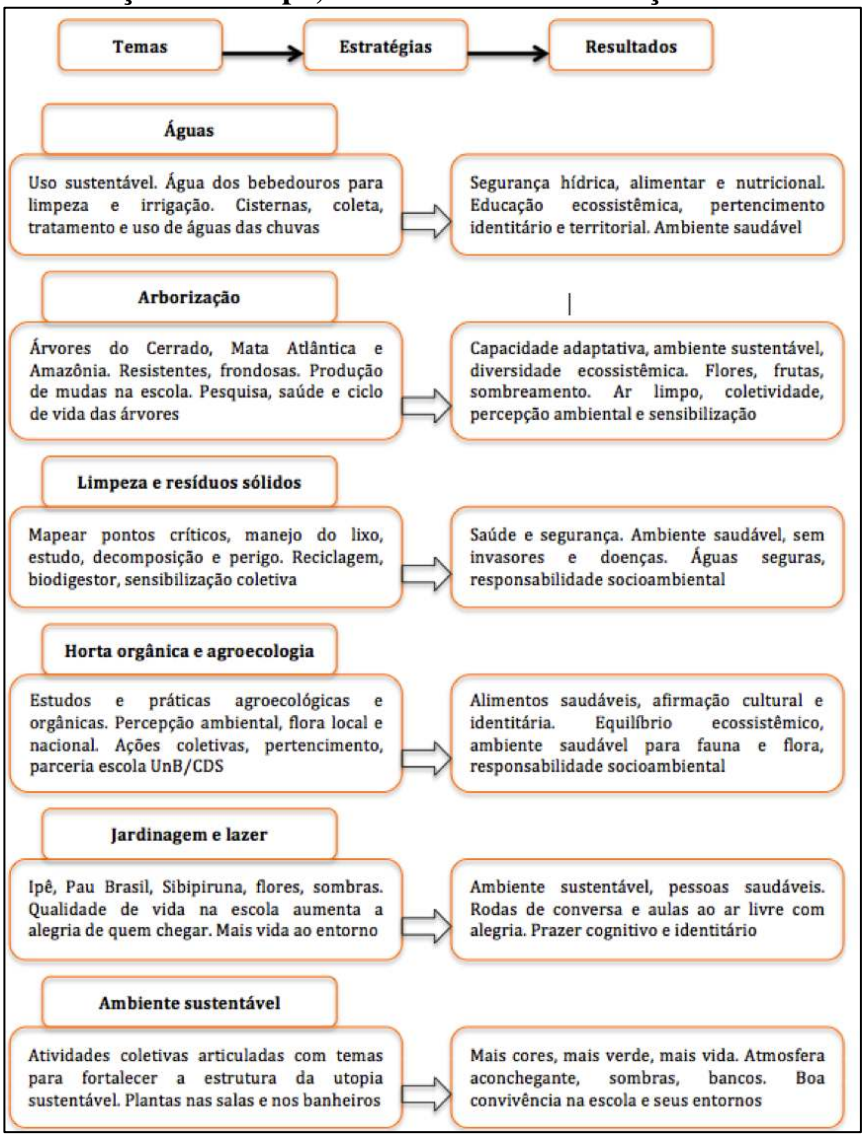
Contribuições dos jovens sobre os temas debatidos

Águas

O tema das águas dialogou com as reflexões do primeiro encontro, "Percebendo o Meu Ambiente", e respondeu às inquietações apresentadas no tema "Os Movimentos, instabilidades domésticas".

"Vivemos no campo, para o campo e do campo. Precisamos de respostas urgentes para nos mantermos sadios. Precisamos aprender como garantir nossa segurança hídrica, alimentar e nutricional. O que mais queremos nesta pesquisa é produzir recursos para cuidarmos bem de nossas águas".

Figura 2 - Contribuições de estudantes da Educação do Campo, no contexto das mudanças climáticas



Fonte: Elaboração própria.

Arborização

Problematizando sobre este tema, teceu-se um diálogo consistente com os debates realizados no segundo encontro, Leituras e releituras sobre mudanças climáticas nas lidas dos jovens estudantes. Nesta roda de conversa priorizou a produção de soluções aos problemas apresentadas no tema "As Raízes, instabilidade ecossistêmica".

"Percebemos que ações coletivas são necessárias e urgentes para evitar uma catástrofe socioambiental em nossas vidas. Enfrentaremos os desafios das mudanças climáticas plantando árvores, faremos um cinturão verde ao redor da escola. Quem chegar depois encontrará um ambiente saudável, belo e sustentável. Melhor esta utopia que ver o deserto chegando e sequer pensar em agir".

Limpeza e resíduos sólidos

Refletindo sobre os sinais de vulnerabilidades e urgências de seus entornos, provocados pelas mudanças climáticas, os jovens estudantes articularam este tema com os debates realizados no terceiro encontro, Educar-se para questionar e refletir e responderam aos desafios percebidos no tema "Os movimentos. Instabilidade doméstica".

"Pensando coletivamente nestas nossas rodas de conversa, comparando o drama da "Sapaiada Sem Brejo" e nossas urgências, percebemos que precisamos produzir capacidades adaptativas para lidarmos com as mudanças climáticas e os estragos das ações que chegam com o uso irresponsável da tecnologia, que devastam o Cerrado e destroem os recursos naturais de nossas comunidades".

Horta orgânica e agroecologia

Este tema foi desenhado em conexão com as atividades do quarto encontro, A pessoa, o mundo e suas reflexões, responderam às demandas do tema "As culturas. Instabilidade coletiva".

"Com as mudanças climáticas e as alterações na chuva e no ar a terra parece cansada. Precisamos produzir boa alimentação, sem machucar a natureza. Quando colocamos esta discussão em nossa pesquisa, descobrimos que podemos conviver com os ecossistemas com ética e de forma sustentável. A próxima tarefa é contar isto para nossas comunidades".

Jardinagem e lazer

As reflexões que deram base a este tema tiveram lugar em uma roda de conversa à sombra dos pés-de-chorão, em conexão com os debates do quinto encontro, A pessoa e as outras pessoas. Com suas reflexões os estudantes responderam às urgências do tema As identidades, instabilidade socioambiental.

"É muito bom perceber que temos opções melhores. Finalmente podemos apreciar esta sombra. O vento está muito vivo e perto, tocando nossa pele e nossas lembranças com carinho. As folhas destas árvores, destes pés-de-chorão, produzem um som muito agradável ao serem sopradas pelo vento do Cerrado. Acalma nossa pressa. O ar aqui é muito leve, tem cheiro e faz bem à respiração, limpa nossos pulmões. O sol continua quente. Mas, nesta sombra é muito mais fresco do que na sombra que as telhas produzem dentro da sala. Uma escola sustentável precisa oferecer estes recursos simples e indispensáveis à saúde e dignidade de suas comunidades".

Ambiente sustentável

Este tema foi estruturado com base nos resultados de todas as atividades do estudo. Contudo, dialogou em profundidade com o sexto e o sétimo encontros, "Mudanças climáticas na própria pele" e "A utopia sustentável". Os jovens estudantes apresentaram sugestões para condições adaptativas aos desafios narrados no tema "As culturas. Instabilidade coletiva".

"A principal descoberta nesta pesquisa foi perceber que pensamos, questionamos, refletimos, compreendemos e começamos a agir. Nossas ações, que deixaremos como proposta de estrutura interdisciplinar para a escola, poderão assegurar um ambiente saudável para quem chegar e labutar nos entornos onde este estudo tomou forma. Aprender sobre a educação ambiental transformou nossas percepções sobre as mudanças climáticas e sobre a natureza. Se estas ideias forem colocadas em prática, na escola e nas comunidades, significarão um futuro saudável. Será ótimo deixar nossas contribuições para um ambiente saudável. É a força de nossa utopia sustentável".

DISCUSSÃO

Podemos afirmar que este estudo constatou um forte protagonismo e participação dos jovens estudantes nas atividades desenvolvidas nesta intervenção. Ocorreu um processo de sensibilização, autonomia e empoderamento coletivo. Eles se mostraram aptos a tomar parte em desenhos de projetos voltados aos debates sobre as mudanças climáticas (MACDONALD *et al.*, 2015). A educação ambiental foi incluída nas discussões, guiou as atividades e se tornou recurso valioso para o aumento da percepção

e compreensão das complexidades ecossistêmicas. Esta produção coletiva de conhecimentos respondeu aos objetivos deste estudo. Dessa forma, evidenciou um profundo senso de preocupação por parte dos jovens estudantes com os sinais das mudanças climáticas e suas contribuições para a construção de projetos com ações adaptativas a tais desafios (JACOBI *et al*., 2011). Em suas leituras e percepções, os jovens estudantes da educação do campo encontraram brechas nas quais buscaram recursos para propor alternativas às complexidades destas mudanças. Apresentaram ideias para a produção coletiva de conhecimentos para o enfrentamento das vulnerabilidades do contexto no qual estão inseridos, com o desenvolvimento de projetos para o aumento de capacidades adaptativas a essas crises. Fortaleceram seu protagonismo e suas ideias propondo uma estrutura educacional interdisciplinar para o desenvolvimento de uma utopia sustentável (HICKS, 2014; OJALA, 2012).

Os jovens estudantes de educação do campo percebem os sinais das mudanças climáticas em suas labutas, manifestando apreensão e angústia. Em suas problematizações denunciaram os impactos destas mudanças como ameaça e intensificação das vulnerabilidades de seus entornos. Em acordo com os debates globais, sentem estes sinais em suas urgências hídricas, que fragilizam sua segurança alimentar e nutricional (ANA, 2016; BRASIL, 2006). Nestes desafios perceberam oportunidades e recursos para articulações adaptativas. Propuseram ações e apresentaram uma estrutura interdisciplinar para ser implementada na escola, envolvendo seus entornos, seus saberes e suas experiências. Nas atividades vivenciadas durante a intervenção, houve um aprofundamento em leituras e reflexões sobre percepção ambiental. Neste processo de reaproximação com a natureza os jovens encontraram recursos com os quais se sensibilizaram e fortaleceram suas decisões para os embates socioambientais em suas

arenas da educação do campo. Ocorreu um forte empoderamento coletivo (FREIRE, 2018).

Os jovens se mostraram articulados com suas comunidades. As leituras de seus entornos, com recorte para as urgências ambientais, foram incluídas em suas reflexões e nos debates com suas famílias (BARRAZA; CUARÓN, 2004). Isto possibilitou a cotidianização das experiências ambientais em suas demandas com oportunidades para a produção de capacidades adaptativas aos desafios climáticos e socioambientais, tendo a educação ambiental como instrumento de transformação educacional (MAY; FINCH, 2009; XAVIER; NISHIJIMA, 2010). A escola assumiu este papel transformador. Se tornou um centro de produção coletiva de conhecimentos e irradiação destas informações para as comunidades. A estrutura proposta pelos jovens estudantes, desenhada coletivamente em nossas atividades, envolveu a escola e os docentes, que incluíram ações de educação ambiental em seus projetos. A sensibilização demonstrada pelos jovens estudantes, assumindo responsabilidade pelas questões ambientais, confirmou os impactos positivos que a educação ambiental exerceu em suas vidas, fortalecendo seus recursos para a produção de capacidades adaptativas às mudanças climáticas, do nível local ao global. Em articulação com a educação do campo, a educação ambiental ajudou a desenvolver uma consciência ética na relação da pessoa com o ambiente (BRASIL, 1999; CALDART, 2012; SAITO, 1999).

Os jovens responderam às perguntas do estudo demonstrando criticidade e apreensão sobre os sinais das mudanças climáticas e apresentaram refinada compreensão do contexto vulnerável no qual estão inseridos. Em suas reflexões, problematizadas nas atividades da intervenção, perceberam que parte significativa das vulnerabilidades que enfrentam são provocadas pelos impactos das alterações do clima (BRASIL, 2016). Nas reflexões que geraram os temas e a estrutura para a utopia sustentável, responderam às

urgências de seus entornos, com possibilidades de produção de capacidades adaptativas em contexto global. Conscientes do peso das ameaças que se avizinham, percebem que em suas pelejas não há razões para esperas. E, se há esperanças, está em suas ações (OJALA, 2012).

Estes jovens estudantes são forjados em lutas constantes, para se afastarem das ameaças e exclusões impostas pela pobreza, pela ausência do Estado e pelos efeitos da degradação socioambiental presentes no contexto de seus entornos. Com as experiências adquiridas nestes embates e nas ações de autonomia que a escola e a intervenção lhes proporcionaram, desenvolvem capacidades adaptativas e aumentaram os recursos para se manterem em movimento, desenhando sua própria história, ainda que em suas memórias distantes (BENJAMIN, 2012). Os jovens estudantes manifestaram suas percepções com profundo senso de pertencimento e criticidade. Suas articulações entre várias leituras, arena na qual incluíram suas atitudes para produções coletivas, permitem afirmar: sim, estes jovens estudantes de educação do campo são porta vozes de si mesmos, de seus entornos, de suas urgências socioambientais e, nos debates e reflexões sobre as mudanças climáticas, eles se incluem e constroem seu protagonismo. Recorrência nos discursos silenciosos de suas urgências, a segurança hídrica, alimentar e nutricional se tornaram ameaças e oportunidades para os jovens estudantes que defenderam a urgência de projetos com ações sustentáveis para o ambiente que desejam (BRASIL, 2006; CALDART, 2012; FOUCAULT, 1986).

Ao reconhecer o contexto da escola como arena de desafios a uma intervenção, este estudo se fundamentou na força da participação coletiva, vivenciada em suas atividades transdisciplinares. O protagonismo dos jovens estudantes traduziu-se em estratégias e informações para a produção de conhecimentos e capacidades adaptativas (MACDONALD *et al*., 2013). Os jovens

estudantes se manifestaram de maneira colaborativa, fortalecendo os vínculos de nossa parceira agregando importância à comunicação entre as questões problematizadas, seus saberes e suas urgências (HOWES *et al*., 2017; JAGOSH *et al*., 2015).

O estudo percebeu a necessidade de se incluir jovens estudantes de educação do campo como protagonistas em projetos sobre as mudanças climáticas. Destacou a importância da educação ambiental como instrumento de problematização e sensibilização para o desenvolvimento de percepção socioambiental nos jovens e suas comunidades. Evidenciou a força dos saberes locais e das experiências do entorno, apresentada pelas jovens e pelos jovens que participaram da pesquisa, com produção coletiva de capacidades adaptativas aos desafios das mudanças climáticas (BANGAY; BLUM, 2010).

LIMITAÇÕES

Por tratar-se de um estudo de mestrado, o tempo para a pesquisa de campo tornou-se um dos obstáculos para o aprofundamento das discussões com os jovens estudantes e com a escola. A intervenção foi realizada apenas no Distrito Federal. O estudo não conseguiu, pelo curto espaço de tempo, realizar visitas às comunidades, para avaliação das ações que os estudantes desenvolveram nestes entornos, com base nas produções coletivas. Pesquisas longitudinais poderão produzir resultados mais consistentes em intervenções com jovens estudantes de Educação do Campo, pois poderão acompanhar suas reflexões e ler suas percepções com mais atenção às complexidades de seus contextos e urgências socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirem sobre as urgências socioambientais do contexto no qual estão inseridos, os jovens estudantes de educação do campo apresentaram suas percepções de forma sensível e problematizadora. Suas proposições, defendidas na estrutura educacional para a utopia sustentável, demonstraram que percebem os sinais das mudanças climáticas com apreensão e angústia e com determinação para se incluírem neste debate. Nas discussões sobre os impactos destas mudanças em suas rotinas, se manifestaram com profundo senso de criticidade, de pertencimento, de responsabilidade socioambiental e propuseram ações sustentáveis para a produção de capacidades adaptativas a estas mudanças. Tendo a educação ambiental como base, a sensibilização foi definida como conceito fundamental para que estas ações alcancem a sociedade de forma transformadora.

Quando mapearam as urgências socioambientais da escola e de seus entornos, com atenção aos sinais das mudanças climáticas, os jovens estabeleceram relações entre suas inquietações e a necessidade de ações positivas e organizaram uma estrutura educacional interdisciplinar. Apresentada como resultado da intervenção e recurso para a produção de capacidades adaptativas aos impactos climáticos e socioambientais, a proposta foi adotada pelo corpo docente e pela direção da escola, em articulação com as demandas definidas no segundo ciclo desta pesquisa e com os resultados deste estudo. Em debates sobre as vulnerabilidades ecossistêmicas do contexto no qual estão inseridos, os jovens refletiram coletivamente e optaram pela educação ambiental como recurso de sensibilização, informação e empoderamento coletivo para o desenho das atividades do referido projeto.

Em síntese, os jovens estudantes de educação do campo se envolveram neste estudo, escutaram, leram os sinais da natureza,

perceberam as complexidades das mudanças climáticas, se sensibilizaram e se empoderaram coletivamente. O resultado foi o desenho de um sonho, de uma utopia. Uma utopia sustentável!

REFERÊNCIAS

AVELINO, E.; MELLO, E.; AZEVEDO, G.; FARIAS, V. **Cantoria 1**. Salvador: Gravadora Kuarup, 1984.

BANGAY, C.; BLUM, N. "Education responses to climate change and quality: Two parts of the same agenda?" **International Journal of Educational Development**, vol. 30, n. 4, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Liber Livro, 2007.

BARRAZA, L.; CUARÓN, A. D. "How values in education affect children's environmental knowledge". **Journal of Biological Education**, vol. 39, n. 1, 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BHATTACHARYA, D.; STEWARD, K. C.; FORBES, C. T. "Empirical research on K-16 climate education: A systematic review of the literature". **Journal of Geoscience Education**, vol. 69, n. 3, 2020.

BRANDÃO, A.; LIMA, J. F. W.; RAMOS, A. E. "Dinâmica da população e do uso e ocupação da terra no Distrito Federal". *In*: LIMA, J. F. W.; FREITAS, G. K.; PINTO, M. A. T.; SALLES, P. S. B. A. (orgs.). **Gestão da crise hídrica 2016-2018**: experiências do Distrito Federal. Brasília: Adasa, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planato.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília: Planalto, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 07/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 12.187, de 29 de dezembro de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www. planalto.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. **Portaria n. 150, de 10 de maio de 2016**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2016. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 12/04/2022.

BRASIL. Agência Nacional das Águas. Mudanças Climáticas e **Recursos Hídricos**: avaliações e diretrizes para adaptação. Brasília: ANA, 2016.

BRAUN, V.; CLARKE, V. "Using thematic analysis in psychology". **Qualitative Research in Psychology**, vol. 3, n. 2, 2006.

BURSZTYN, M.; RODRIGUES FILHO, S.; SAITO, C. "Mudanças climáticas e desenvolvimento regional". *In*: BURSZTYN, M.;

RODRIGUES FILHO, S. (orgs.), **O clima em transe**: vulnerabilidade e adaptação da agricultura familiar. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2016.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CAISAN - Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Estruturando o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: SISAN, 2011.

CÂNDIDO, S. C.; TEIXEIRA, B. F. "Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas". **Linhas Críticas**, vol. 23, n. 51, 2017.

CARVALHO, A. V. V.; BORGES, M. M.; OLIVEIRA, H. R. "Alocação Negociada da Água". *In*: LIMA, J. E. F. W.; FREITAS, G. K.; PINTO, M. A. T.; SALLES, P. S. B. A. (orgs.). **Gestão da crise hídrica 2016-2018**: experiências do Distrito Federal. Brasília: Adasa, 2018.

CARVALHO, I. C. M. "Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural". **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, vol. 2, n. 2, 2001.

CASTRO, E. G. "Juventude do campo". *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CHAPLIN, C. **The Great Dictator** (vídeo). Beverly Hills: United Artists, 1940.

CORNER, A.; ROBERTS, O.; CHIARI, S.; VOLLER, S.; MAYRHUBER, E. S.; MAND, S.; MONSON, K. "How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators". **WIREs Clim Change**, vol. 6, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

ENSOR, J.; HARVEY, B. "Social learning and climate change adaptation: evidence for international development practice". **WIREs Clim Change**, vol. 6. 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

GREENPEACE. "Mudanças do clima, mudanças de vida". **Youtube** [2006]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 05/03/2022.

HAYNES, K.; TANNER, T. M. "Empowering young people and strengthening resilience: youth-centred participatory video as a tool for climate change adaptation and disaster risk reduction". **Children's Geographies**, vol. 13, n. 3, 2015.

HICKS, D. “A geography of hope”. **Geography**, vol. 99, n. 1. 2014.

HOWES, M.; WORTLEY, L.; POTTS, R.; DEDEKORKUT-HOWES, A.; SERRAO-NEUMANN, S.; DAVIDSON, J.; SMITH, T.; NUNN, P. “Environmental sustainability: A case of policy implementation failure?” **Sustainability**, vol. 9, n. 2, 2017.

IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change. “Contribution of working groups I, II and III to the fifth assessment report of the intergovernmental panel on climate change”. *In*: PACHAURI, R. K.; MEYER, L. A. (eds.). **Climate Change 2014**: Synthesis Report. Geneva: IPCC, 2015.

JACOBI, P. “Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 118, n. 118, 2003.

JACOBI, P. R.; GUERRA, A. F. S.; SULAIMAN, S. N.; NEPOMUCENO, T. “Mudanças climáticas globais: A resposta da educação”. **Revista Brasileira de Educacão**, vol. 16, n. 46, 2011.

JAGOSH, J.; BUSH, P. L.; SALSBERG, J.; ANN, C. M.; GREENALGH, T.; WONG, G.; CARGO, M.; GREENS, L. W.; HERBERT, C. P.; PLUYE, P. “A realist evaluation of community-based participatory research: Partnership synergy, trust building and related ripple effects”. **BMC Public Health**, vol. 15, n. 1, 2015.

JESUS, S. M. S. A. “As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo”. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

KESKITALO, E. C. H.; DANNEVIG, H.; HOVELSRUD, G. K.; WEST, J. J.; SWARTLING, A. G. “Adaptive capacity determinants

in developed states: examples from the Nordic countries and Russia". **Regional Environmental Change**, vol.11, 2011.

LEE, K.; GJERSOE, N.; O´NEILL, S.; BARNETT, J B. "Youth perceptions of climate change: A narrative synthesis". **WIREs Clim Change**, vol. 11, n. 3, 2020.

LUSZ, P. **Sapaiada Sem Brejo**. Goiânia: Gravadora Porã Cultural, 2010.

MACDONALD, J. P.; FORD, J.; WILLOX, A. C.; MITCHELL, C.; PRODUCTIONS, K. "Youth-led participatory video as a strategy to enhance inuit youth adaptive capacities for dealing with climate change". **Arctic**, vol. 68, n. 4, 2015.

MACDONALD, J. P.; HARPER, S. L.; WILLOX, A. C.; EDGE, V. L. "A necessary voice: Climate change and lived experiences of youth in Rigolet, Nunatsiavut, Canada". **Global Environmental Change**, vol. 23, n. 1. 2013.

MASSARANI, L.; CASTELFRANCHI, Y.; FAGUNDES, V.; MOREIRA, I. (coords.). **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

MAY, C.; FINCH, T. "Implementing, embedding, and integrating practices: An outline of normalization process theory". **Sociology**, vol. 43, n. 3, 2009.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A.; PARREIRA, P. M. "A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa". **Investigação Qualitativa em Ciências**

Sociais, vol. 3, 2017.

NAPAWAN, N. C.; SIMPSON, S. A.; SNYDER, B. "Engaging youth in climate resilience planning with social media: Lessons from #ourchangingclimate". **Urban Planning**, vol. 2, n. 4, 2017.

NAUSTDALSLID, J. "Climate change - The challenge of translating scientific knowledge into action". **International Journal of Sustainable Development and World Ecology**, vol. 18, n. 3, 2011.

O'BRIEN, K.; SELBOE, E.; HAYWARD, B. M. "Exploring youth activism on climate change". **Ecology and Society**, vol. 23, n. 3, 2018.

OJALA, M. "Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people". **Environmental Education Research**, vol. 18, n. 5, 2012.

OJALA, M.; LAKEW, Y. "Young People and Climate Change Communication". **Oxford Research Encyclopedia** [26/04/2017]. Disponível em: <www.oxford.com>. Acesso em: 04/07/2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030, Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: ODS, 2015.

PACHAURI, R. K.; MEYER, L. A. (orgs.). **Climate Change 2014**: Synthesis Report. Switzerland: IPCC, 2014.

PAGNCCHESCHI, B.; TOFET, A. R.; FIOREZE, A. P. (orgs.). **Mudanças Climáticas e Recursos Hídricos**: avaliações e diretrizes para adaptação. Brasília: ANA, 2016.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. Brasília: Editora da UnB, 2016.

SAITO, C. H. "'Cocô na praia, não!' educação ambiental, ensino de ciências e lutas populares". **Revista Ambiente e Educação,** vol. 4, 1999.

SCHREINER, C.; HENRIKSEN, E. K.; KIRKEBY HANSEN, P. J. "Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges". **Studies in Science Education***,* vol. 41, n. 1. 2005.

SILVA, G. G. **Coração Sertanejo**. São Paulo: Geraldo Gambini Produções, 2012

SMIT, B.; WANDEL, J. "Adaptation, adaptive capacity and vulnerability". **Global Environmental Change**, vol. 16, n. 3, 2006.

TAMAIO. I. **Educação ambiental e mudanças climáticas, diálogo necessário num mundo em transição**. Brasília: MMA, 2013.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. "Pesquisa ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento cmunitário para o enfrenteamento de problemas". **Revista Educação e Sociedade***,* vol. 34, n. 122, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. (org.). **A Pesquisa-Ação Participativa em Educação Ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Editora Annablume, 2007.

TRIPP, D. "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 3, 2005.

UNESCO. "Água e Mudança Climática: Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos

2020". **Portal da UNESCO** [2020]. Disponível em: <www.unesco.gov>. Acesso em: 04/05/2022.

VIÉGAS, A.; GUIMARÃES, M. "Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?" **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, vol. 2, 2004.

XAVIER, C. L.; NISHIJIMA, T. "Percepção Ambiental Junto aos Moradores do Entorno do Arroio Tabu no Bairro Esperança em Panambi/RS". **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, vol. 1, n. 1, 2010.

CAPÍTULO 6

Educação no Campo: A Contação de Histórias como Proposta Pedagógica de Valorização da Memória e da Luta da População Camponesa

EDUCAÇÃO NO CAMPO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E DA LUTA DA POPULAÇÃO CAMPONESA[9]

Maria Ângela Pereira Pedroso

Kleide Ferreira de Jesus

Suely Cristina Soares da Gama

Ilza Alves Pacheco

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do Projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, implantado em uma escola pública do campo da rede municipal de ensino, localizada no distrito Alto Tamandaré no município de Paranaíba/MS, com crianças da educação infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade.

No decorrer do projeto foi possível observar desafios e avanços da Educação no Campo, a experiência revela uma invisibilidade da ruralidade nas escolas do campo e o desafio de fomentar o debate em torno da Educação do Campo a partir de projetos pedagógicos, trazendo um novo olhar, em que a escola passa a ser vista como espaço de vida vinculado a realidade do campo, em

[9] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: PEDROSO, M. F.; JESUS, K. F.; PEDROSO, M. A. P. "Educação no campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa". *Anais do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências* [2021]. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net>. Acesso em: 01/07/2022.

razão dos princípios políticos pedagógicos da Educação do/no Campo.

O texto estrutura-se em despontar brevemente o desenvolvimento do projeto, como também o relato de superação e desafios dos educadores construindo juntos uma proposta que valorize a identidade cultural dos sujeitos, tão esquecidos e depreciados. A escola no campo tem a particularidade de acolher alunos oriundos da área rural, e muitos deles, com acesso restrito aos livros e pouco estímulo extraescolar no que se refere à leitura.

O Projeto Contação de Histórias desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos, teve como base o princípio que é importante na fase caracterizada como infância, a escuta de bons textos, contos e histórias para a partir deles, vivenciarem sentimentos sobre situações recorrentes na sociedade em que estão inseridas, e desse modo, experimentarem sensações, refletirem sobre elas, e ao mesmo tempo, resolverem de uma forma melhor seus problemas pessoais, conflitos internos e medos. Nesse sentido, as atividades realizadas propiciaram às crianças uma melhor percepção do cotidiano onde vivem, contribuindo em sua leitura de mundo.

Este trabalho teve como meta trazer a contação de histórias, por ser uma linguagem alegre e dinâmica, como uma possibilidade de restaurar a cultura local. As riquezas culturais recuperadas por meio da contação de histórias, pode enriquecer o processo de aprendizagem a partir de ações que as contemplem. Ao redor de uma mesa, ou aquecidos por um fogão à lenha, os familiares ouviam atentamente as experiências de vida dos mais velhos, transformadas em histórias.

As gerações que nos antecederam, tiveram a oportunidade de viverem estes momentos de aconchego, de sentir os aromas no ar, onde havia intimidade com as palavras. Eram histórias carregadas de personagens e imagens, com a musicalidade das vozes que se

alternavam, pela magia que envolvia o círculo familiar. A prática de reunir a família para contar histórias e conversar, era um hábito comum nos lares, um legado quase desaparecido, mas que, em alguns círculos familiares as rodas de prosa bravamente ainda resistem ao apelo fácil das mídias.

A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias traz à tona lembranças das tradicionais rodas de conversa, estimula a reflexão sobre a importância das raízes culturais como afirmativas de identidade e pertencimento ao seu lugar, mantém viva a memória e as origens, aproxima diferentes gerações, ainda traz a possibilidade de redescobrir o sentimento de identidade das comunidades que partilham os mesmos modos de vida, que juntos construíram a cultura local.

A Contação de Histórias na Educação Infantil

Trabalhar na educação infantil é uma tarefa na qual temos que nos doar totalmente aos pequenos, estimular seu desenvolvimento integral, observar as dificuldades apresentadas por eles, formular estratégias para que o seu rendimento escolar evolua de maneira satisfatória, e além de educar, temos outra tarefa, que é a do cuidar, cuidar das crianças para que não se machuquem, não briguem com os colegas, alimentá-las, cuidar da higiene, entre outras tantas coisas.

A prática de contar histórias na educação infantil pode ser um instrumento que auxilie a abordagem de temas como o preconceito

de modo geral, as polêmicas práticas de bullying, que acontecem desde na infância, sobre sentimentos de tristeza, medo e a afetividade nas relações com os colegas e família. Entendemos que a contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural das crianças.

Segundo Pires (2011), "A contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana, usada desde os primórdios da humanidade para, por meio da linguagem, transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia, além de desenvolver o interesse pela leitura". A autora deixa subentendido que as práticas de contar histórias despertam no sujeito ouvinte à vontade de aprender a ler, ou seja, o interesse pela leitura. Pires (2001) complementa que "por meio das histórias as pessoas galgam a oportunidade de se tornar leitores assíduos e competentes linguisticamente, além de poder caminhar por uma estrada infinita de descobertas e compreensões do mundo".

As histórias levam por meio da imaginação e da fantasia as crianças a sentirem coisas antes não sentidas e a lidar com os sentimentos. Gutfreind (2004, p. 25) revela que as histórias "[...] têm importância capital para a vida psíquica das crianças, pois imaginando a criança pode brincar, com temas próprios de sua realidade psíquica, por vezes difícil, como o amor, o medo, a rivalidade fraterna, a separação e o abandono".

Assim, as histórias se tornam fonte de conhecimento para as crianças auxiliando no seu desenvolvimento psíquico. Gutfreind (2004) ainda aborda que ouvindo histórias as crianças deixam fluir a imaginação e os sentimentos, aprendem a lidar com situações do cotidiano e a entender o mundo a sua volta. A contação de histórias é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da criança.

Aguiar (2001, p. 79) nos fala que as histórias "colocam o integrante da fantasia em certa estrutura narrativa, esse expediente

auxilia o pequeno leitor a organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão". A contação de histórias contribui de forma significativa no seu desenvolvimento, é ouvindo histórias que a criança pode desenvolver o psicológico nas dimensões afetivas e intelectuais.

O Projeto "A contação de Histórias como Proposta Pedagógica de Valorização da Memória e da Luta da População Camponesa"

O Projeto foi planejado, executado e avaliado de forma colaborativa entre a coordenadora pedagógica, professora regente da turma e professora de aulas complementares do componente curricular de Arte e Movimento, as quais conduziram todo o processo, o Projeto envolveu ainda toda a comunidade escolar, pais/responsáveis perpassando assim os muros da escola.

A elaboração do Projeto teve como destaque a importância da oralização de histórias e o prazer da audição das mesmas, uma vez que o incentivo à leitura conduz a autoestima, desenvolve a imaginação, criatividade e atenção, eliminando preconceitos, enriquecendo e ampliando o vocabulário do ouvinte. O trabalho pedagógico com a contação de histórias potencializa e cultiva a sensibilidade do ouvinte, somando-se a possibilidade da criança se identificar por meio da ação dos personagens, na resolução dos seus problemas e conflitos na vida cotidiana.

Segundo Abramovich (1991), o trabalho pedagógico com a contação de histórias, é importante, porque para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias. Portanto, é possível ressaltar que o primeiro contato da criança com as histórias é pela

oralidade por intermédio de outras pessoas. Nesta perspectiva, a partir da contação de história, a criança por não estar vendo imagens, é capaz de se aventurar no mundo do 'faz-de-conta', que é um território importante para a infância.

O ato de contar histórias é uma ação de comunicação e interação, permite que a criança interaja com a realidade e com o mundo, desta maneira começa a expor suas ideias e assim poderá estar preparando-se para ser um leitor crítico e construtivo. A criança que reside em área rural e frequenta uma escola do campo necessita deste mundo letrado para compreender sua própria história, a luta que suas gerações passadas enfrentaram para chegar à realidade do campo hoje, mas também conseguir continuar lutando pelos direitos dos povos que vivem no campo que ainda precisam ser reconhecidos e respeitados.

Entendemos que, para os sujeitos que residem no campo atinjam um padrão de vida com qualidade eles precisam de educação, mas uma educação que sustente a necessidade do homem e mulher do campo em conseguir mudar a realidade em que vivem, "[...] a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo" (CALDART, 2003, p. 64-65).

Desta forma, a escola deve subsidiar a cultura camponesa provocando transformações no modo de viver, pensar e agir dos camponeses. Nas palavras do autor Arroyo (1999) a escola deve:

> [...] reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. Vamos ver se eu deixo isso mais claro. A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula, sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos

> produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 1999, p. 22).

Ainda, conforme Arroyo (2000), a escola "[...] acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer". A escola é um lugar que possibilita a criança ter contato com os livros e influencia no gosto pela leitura que as crianças começam a desenvolver na educação infantil.

Chaves (2011, p. 56) indica que quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias "ativa uma série de capacidades, como a memória, a atenção, a fantasia". Isso vem complementar a caracterização da importância que a prática de contar histórias tem para o desenvolvimento das crianças. Iniciamos então, a entender porque tratar a valorização da cultura do povo camponês nas Escolas do Campo, uma vez que a cultura...

> [...] hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou 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 (ARROYO, 1999, p. 23).

Alguns estudiosos têm discutido sobre a cultura do povo camponês, sendo ela vista como ultrapassada, que a urbanização é "modernidade", mas viver no campo não é uma condição, é uma escolha de um povo que tem costumes e crenças diferentes da população urbana. A escola deve subsidiar a cultura camponesa provocando transformações no modo de viver, pensar e agir dos camponeses.

Temos que estudar com o intuito de entender de forma aprofundada a história e os direitos do povo camponês, como profissionais da área de Educação do Campo, devemos saber preservar e valorizar a cultura do homem e mulher do campo se quisermos ensinar aos alunos do campo com qualidade, para conseguirmos garantir a eles educação de qualidade, é preciso reconhecer a importância de educar pautando-se na história e cultura camponesa e isso tudo desde a Educação Infantil.

Ressaltamos ainda, que para contar uma história é essencial saber como se faz, nela se descobrem palavras novas, entra em contato com a sonoridade das frases, da música, e dos nomes, aprende o ritmo do conto, despontando como uma canção, ou se brinca com a melodia dos versos, com as rimas, com o vaivém das palavras. Contar histórias é uma arte e, tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e por isso, não é remotamente declamação ou teatro. Ela é um simples harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1991).

As histórias, ainda de acordo com Abramovich (1991), podem suscitar o imaginário e responder a curiosidade da criança, sendo assim, é importante selecioná-las para que seja por meio do prazer ou emoções que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, possa agir no inconsciente da criança de forma que, aos poucos, possam ajudar a resolver os conflitos interiores que vivem e presenciam no cotidiano.

A criança é instigada a se identificar, trazendo em si a semente da beleza e bondade, sendo desafiadas a observar como essas personagens buscam seus caminhos para solucionarem (ou não) seus problemas, identificando ser como heróis e heroínas e, até mesmo como os vilões, a criança procura resolver sua própria situação, superando o medo que a inibe, auxiliando a enfrentar os perigos e ameaças que sente a sua volta.

Neste aspecto, contar histórias é importante, segundo Abramovich (1991), porque auxilia na formação e constituição da criança que ao ouvi-las inicia sua aprendizagem enquanto leitora e em sua compreensão de mundo. Durante a realização do Projeto foi fundamental nos basear na oralização de histórias, utilizando e enfatizando diversas tonalidades de voz, de acordo com as exigências das personagens bem como a utilização de objetos.

Para realizar as contações utilizou-se também de imagens ou fantoches que encenaram as histórias e objetos presentes em sala de aula e de fácil acesso, com o objetivo de propiciar a compreensão das mensagens trazidas, implícitas e/ou explícitas a história. Para iniciarmos a contação era realizado um acordo de silêncio e atenção com as crianças, evitando assim os ruídos paralelos à atividade e que poderiam atrapalhar no desenvolvimento e compreensão do tema abordado.

A fim de efetivar o desenvolvimento das ações é importante destacar que a forma com que o espaço foi organizado influenciou positivamente o desenvolvimento das ações propostas, sentando em roda, por exemplo, facilitando assim a comunicação, a observação e a interação dos alunos com os contadores.

A partir das vivências proporcionadas pelo Projeto “A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa” é importante ressaltar que o trabalho pedagógico não necessariamente deve esperar pela

alfabetização formal, e sim para que as crianças tomem gosto para ouvir, ler e refletir por meio de boas histórias.

A contação de histórias tem potencial de auxiliar no desenvolvimento psicológico e moral do ouvinte, a partir das reflexões propiciadas pelas histórias, selecionadas pelas professoras e também as elaboradas pelas próprias crianças e demais participantes. Nesse sentido, enfatizamos as potencialidades das histórias em fomentar a sensibilidade do ouvinte, junto a possibilidade da criança de identificar-se por meio da ação das personagens assim como na associação das mesmas no processo de alfabetização.

Durante o processo de desenvolvimento do Projeto, houve a participação de antigos moradores da região onde a escola está inserida, contando causos e fatos marcantes acontecidos em outras épocas e que foram passados de geração em geração, contribuindo assim, para a conservação de fatos históricos que constituíram a historicidade do local onde vivem.

Um dos desafios enfrentados na realização do Projeto foi despertar o gosto por ouvir histórias dos alunos participantes, o qual foi sanado com a busca ativa por participação e protagonismo dos mesmos, contando histórias e confeccionando personagens de fantoches ou objetos encontrados em sala de aula e no pátio da escola. Relatos de pessoas da comunidade, de pais e dos próprios alunos demonstraram que os objetivos propostos foram alcançados e que o processo contribuiu para a aproximação da comunidade e famílias com a escola.

A proposta do Projeto teve ainda, por objetivo refletir sobre a importância de valorização da cultura camponesa a ser tratada desde a educação infantil nas escolas do campo. Por meio da contação de histórias é possível tratar de fatos importantes da vida cotidiana camponesa, que não podem ser deixados de lado. O contar

histórias apresenta aspectos essenciais para ocasiões desafiadoras, assim sendo, estabelecem vínculos educativos, culturais, afetivos e sociais.

A Educação do Campo acontece tanto em ambientes escolares quanto fora deles, abrangendo saberes de um povo, procedimentos, momentos e espaços físicos diferenciados, concretizam-se na organização das comunidades e dos seus territórios, os saberes devem ser valorizados nas salas de aula, aqueles estabelecidos na produção, na família, no meio social, na cultura, no lazer, nas lutas e nos movimentos sociais. A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural das crianças.

Segundo Fonseca (2012, p. 13) "É por meio da leitura que as pessoas podem ter acesso ao legado cultural da humanidade, construído ao longo dos anos". Por meio da leitura conhecemos a história, conhecemos o mundo e que o rodeia. "A leitura na Educação Infantil tem um papel fundamental na vida de uma pessoa. Nessa fase, a criança descobre o mundo que a cerca e observa com cuidado e curiosidade tudo e todos que estão à sua volta" (FONSECA, 2012, p. 14).

Freire (1983) enfatiza que, escrever e alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. O domínio da linguagem oral e escrita é fundamental para a participação social, pois são meios de comunicação, de acesso à informação, e forma de se expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento, etc.

O ambiente social e as condições de vida da criança desempenham papel importante nesse processo, uma vez que recebe do meio os mais variados estímulos que vão promover seu

desenvolvimento. A criança deve ter oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita, tal qual vivenciou a fala, pois a partir do contato com diferentes materiais escritos passa a compreender suas funções, tipos de grafia, etc... Levando-se em consideração que a leitura e a escrita são importantes na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário. (FERREIRO, 1993).

O Projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, foi uma proposta para estimular a prática da oralidade no ambiente escolar e pode aproveitar o que de melhor a contação de histórias oferece: a utilização de uma linguagem alegre, além da cumplicidade entre o contador de histórias e sua plateia.

Para a contadora de histórias Busatto (2012, p. 9), "O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluída que é a palavra". Ouvir uma boa história, provoca a imaginação, aguça a criatividade, transforma palavras em imagens que são construídas individualmente.

A VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E DA LUTA DA POPULAÇÃO CAMPONESA

Por meio do desenvolvimento do Projeto foi possível refletir sobre a importância da valorização e o fortalecimento da identidade camponesa por meio de momentos de contação de histórias e causos acontecidos e que permanecem na memória das pessoas mais velhas, levando os participantes a refletirem sobre a importância dos aspectos culturais e ideológicos fortalecendo a historicidade do lugar onde vivem.

A População Camponesa e sua História

O povo camponês tem história de lutas que perpassa pela incessante busca por um pedaço de chão para viver, fazer moradia e plantar seu próprio alimento. Viver no campo é uma condição da qual o povo camponês não consegue e não pode se desfazer, por não querer deixar suas raízes, sua cultura, seus costumes. Com a forma de distribuição equivocada das terras nos campos do Brasil a vida do povo camponês apresenta-se incerta, pois a fome e a miséria comprometem a vida desse povo.

Porém, mesmo com as dificuldades enfrentadas o povo camponês nunca desistiu do seu sonho que na realidade também é um direito, o qual seria alcançado se acontecesse uma reorganização da distribuição de terras no campo, a popular "Reforma Agrária", que está sendo prometida há séculos pelos governantes, mas até então nunca saiu do papel para se efetivar e transformar a vida do povo camponês para melhor, tornando-se uma vida de qualidade.

Para lutar pelos seus sonhos os camponeses organizaram-se em movimentos sociais, o movimento mais conhecido no Brasil é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e partindo do ponto de vista teórico e de suas práticas, o MST vem atuando nas mudanças que almeja, discutindo formas de domínio (econômico, político e cultural) buscando o reconhecimento social e dos direitos por eles reivindicados.

Ainda, o MST enfrenta preconceitos, problemas, mortes e abusos, dispõem-se a distorcer códigos sociais, principalmente no que se refere à valorização do campo como espaço de vida digna e sustentável e dissolvendo a oposição que tradicionalmente se faz entre cidade como imagem de progresso, lazer, cultura, bem estar e campo como lugar precário, que gera pobreza e ignorância.

Pode-se dizer que o MST tem tido papel importante na modernização da sociedade brasileira, nas questões relativas ao direito a terra, impondo a discussão entre direito individual e coletivo. Almeida (2013) compreende que a

> [...] questão agrária é um tema permanente quando pensamos o capitalismo no campo, no Brasil emerge na segunda metade do século XX do confronto entre o latifúndio, centrado na lógica do negócio, e a organização do movimento camponês movido pela lógica da terra de trabalho. E a sociedade passa a conviver, por meio do embate entre camponeses e latifundiários, com um problema Agrário. A partir da década de 1960, período em que no Brasil houve a introdução de mudanças na base técnica da agricultura fruto da "Revolução Verde" que produziu a chamada "modernização dolorosa". A revolução verde se desenvolveu procurando deslocar o sentido social e político das lutas contra a fome e a miséria. (ALMEIDA, 2013, p. 63).

Portanto, entende-se que o problema agrário ocorre por causa da má distribuição de terras no campo, de um lado estão os latifundiários visando lucro e do outro os camponeses sonhando com uma terra para morar, plantar e colher.

A Construção da Identidade Camponesa

A identidade camponesa se manifesta em diferentes aspectos de sua cultura, seja pela forma e objetivo de cultivar a terra, formas de organização e também por meio de experiências individuais e coletivas vividas e refletidas no cotidiano da vida no campo. A

escola onde o Projeto foi desenvolvido atende alunos moradores do próprio Distrito, filhos de pequenos sitiantes, assalariados rurais e filhos de assentados da reforma agrária.

Dentre os objetivos propostos pelo Projeto destaca-se a identificação, os desafios e os aspectos em que se expressam a identidade camponesa, contribuindo assim para sua valorização. Tomando como característica marcante do Projeto, o poder de lidar com conteúdo da sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana, universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real e concreta, lidando com emoções que toda criança já viveu.

Cada vez é mais necessário discutir e refletir sobre vários pontos de vista sobre a realidade que torna-se cada vez mais complexa, onde principalmente o povo camponês tem sua identidade desvalorizada, Caldart (2002, p. 27) destaca que a "perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino".

Nesse sentido apontamos a importância da educação no processo de fortalecimento e valorização da identidade camponesa. O desenvolvimento do Projeto, oportunizou a observar a realidade com um olhar crítico destacando, por meio de experiências e registros de saberes e práticas, a importância e a valorização do povo camponês, que ao longo dos anos vem transformando sua identidade e sua cultura, influenciados pelos costumes e hábitos da vida.

Sendo assim, momentos de conversas, contos e causos tornam-se escassos no cotidiano das famílias, não possibilitando entre elas o diálogo e o convívio social. Acreditamos que a construção da identidade vai além de algo ensaiado ou copiado, é inerente ao ser humano, por sua peculiaridade de ser social. Ela é

construída de várias fontes e significados que vão se constituindo por características específicas que de forma explícita ou implícita, compõem a bagagem cultural dos sujeitos.

> Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolve. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções (CASTELLS, 1942, p. 23).

O processo de formação da identidade pode ser representado por significados simbólicos e materiais, mas vai, além disso. A história de cada pessoa faz parte da história de seu grupo familiar, sua comunidade, seu país e assim por diante. Temos necessidade de convívio social e nesta convivência, acontece o compartilhamento de experiências comuns que podem transformar a história dos lugares. Por isso, a construção da identidade camponesa possui sentidos e significados que se interligam possibilitando a construção de uma identidade legitimadora.

Momentos de contação de histórias presenciados na infância, são fontes de inspiração que auxiliam no interesse e no gosto pela leitura e se tratando de contar histórias Abramovich (2003) vem nos dizer como "[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início de descoberta e de compreensão do mundo". É ouvindo histórias que as crianças começam a compreender o mundo e seus próprios sentimentos, assim é...

> [...] ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a

> insegurança a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – como toda a amplitude, significância e verdade que cada um delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

Essa proposta de prática educacional contribui para que a escola não seja vista somente como difusora dos conhecimentos sistematizados, mas uma instituição que também valoriza a cultura e promove a aproximação entre os educandos e os contadores de histórias do local. As conquistas educacionais e culturais decorrentes da implantação desse Projeto, foram compartilhados com a comunidade escolar, lugar esse onde também se constrói o conhecimento científico.

É indiscutível a importância que a leitura tem na vida de uma pessoa, o professor da educação infantil possibilita a criança os primeiros contatos com os livros e as histórias e também se torna um exemplo de leitor para os seus alunos, como diz Fonseca (2012, p. 28), "O professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora das crianças, não só porque promove atividades para tanto, mas porque serve como modelo de leitor".

Devemos nos atentar a maneira como lemos ou contamos uma história às crianças, pois elas são observadoras e estão aprendendo a ter contato com a leitura, como completa Fonseca (2012), "Quando o professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos de um leitor e a compartilhar práticas sociais de leitura".

Na educação infantil as crianças ainda não leem literalmente, pois estão tendo os primeiros acessos a leitura, o professor mostra ao aluno como lidar com o texto diante do propósito leitor em questão:

Ler uma receita para aprender a preparar um bolo, ler um conto para descobrir uma versão diferente de uma história já conhecida, ler para saber mais sobre a vida dos animais e depois socializar as informações com os colegas. Assim, o professor apresenta o propósito da leitura de diferentes gêneros textuais, mostrando a finalidade que cada leitura pode ter para que a leia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo o quanto é imprescindível trabalhar a valorização da cultura camponesa com os alunos das escolas do campo, desde a infância o professor deve mostrar o quanto a sua cultura, seu modo de vida, seus costumes, crenças e lutas por direitos são importantes para que a vida do homem e mulher do campo seja de qualidade. Por meio da contação de histórias as crianças podem começar a entender a realidade social da qual fazem parte, entender historicamente como foram às lutas e por quais direitos os movimentos sociais do campo lutam.

As histórias trazidas de geração a geração revelam fatos históricos que caracterizam a luta do povo camponês por terra, por vida e por respeito aos seus direitos como homem e mulher do campo. O povo camponês não pode deixar suas raízes e viver na cidade, pois isso é destruir uma cultura, um povo. O desenvolvimento desse Projeto possibilitou compreender que, a identidade de um povo é expressa e sentida no desenrolar de suas ações do cotidiano, ou seja, ela não é fragmentada, a identidade se expressa em todas as situações e dimensões.

Diante do exposto neste relato e a partir das vivências na efetivação do Projeto, foi ainda possível observar que a contação de histórias contribui na formação da criança em vários aspectos, pois

notamos melhoria no desenvolvimento da oralidade, uma vez que despertou segundo as professoras da sala, o interesse pela leitura e estimulou a imaginação na construção de imagens interiores e do acesso aos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações narradas em cada história e em cada conto.

Outro ponto que consideramos importante destacar da vivência do Projeto, foi o desenvolvimento da interação sociocultural, por meio da interação entre crianças e criação de laços sociais e o despertar pelo prazer de ouvir histórias contadas por moradores da região, e o despertar da criatividade em arte na confecção de materiais para os momentos de contação.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação devido a provocação da oralidade levou as crianças a dialogarem com seus colegas ouvintes e (re) contar as histórias ouvidas, fato percebido nos momentos de inserções e retomadas às histórias que haviam sido contadas anteriormente. As histórias também auxiliam na construção do conhecimento social da realidade, junto à formação de valores e conceitos, pois embora seja ficção, o texto literário tem o poder de desvelar a realidade social.

Neste sentido, escolhemos histórias que contribuíram na formação de valores e conceitos positivos em torno da temática de valorização e da memória e da luta da população camponesa. Esses elementos permitem concluir que o objetivo do Projeto Educação no Campo: A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa foi cumprido, tendo em vista a perspectiva de contribuir por meio de aspectos culturais e ideológicos para a manutenção e o fortalecimento da identidade, como também realçar aspectos da identidade camponesa presentes dentro da escola, possibilitando as famílias e aos participantes, recontar as histórias e contos que perpassaram gerações realçando a memória e valorização da cultura camponesa.

Percebe-se as contribuições desse trabalho quando se analisa a importância da cultura bem como seus aspectos, que se fazem presentes no cotidiano das famílias, e assim contribuir para reflexão e análise dos desafios, como também realçar os aspectos culturais que possam fortalecer a identidade dentro da região onde a escola está inserida.

O desenvolvimento do Projeto trouxe aprendizagem a todos os envolvidos, foi uma experiência significativa, na qual, todos os participantes se envolveram e participaram efetivamente desde o início da organização do projeto, até a retomada de decisões, sendo que a leitura e a escrita fizeram parte do dia a dia do Projeto na busca de informações, registros e divulgações das ações.

Devemos considerar que durante o desenvolvimento deste Projeto, foram muitos os momentos merecedores de registros especiais resultantes da contação de histórias, tais como a participação das crianças nas suas pesquisas históricas entre os seus familiares, nas conversas e entrevistas com vizinhos contando as histórias de vida, do difícil trabalho com a terra para a produção de alimentos, o falar e ouvir mais afetivo, o aprimoramento no diálogo com os colegas e familiares.

Para as crianças, foi o início de outra forma de se ver, quanto as suas origens familiares assim como outro olhar para o lugar onde vivem. Não podemos deixar de considerar ainda que este Projeto possibilitou o resgate da cultura local por meio da contação de histórias e causos, apresentando um caminho possível de incentivo, realizado por meio do encantamento, trazendo alegria ao processo de aprendizagem significativa.

Ainda apresentando, às crianças da educação infantil que residem em área rural, uma Educação no Campo que liberte, que não seja tão rígida a ponto de criar sombras à frente, à esquerda e à direita, e que enriqueça a imaginação e a criatividade, deixando-as

caminhar outros caminhos que tragam alegria pelo aprender e que este aprender seja mais colorido, mais cheio de vida e que traga transformação, prazer e encantamento pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. "Explicação". *In*: MEDEIROS, F. H. N. (org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições SESC, 2015.

ARROYO, M. G. "Políticas de formação de educadores(as) do campo". **Caderno CEDES**, vol. 27, n. 72, 2007.

ARROYO, M. G. *et al*. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular / São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, M. **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GUTFREIND, C. "Contos e desenvolvimento psíquico". **Revista Viver Mente e Cérebro**, n. 142, novembro, 2004.

PEDROSO, M. F. *et al*. "Educação no campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa". **Cadernos Macambira**, vol. 5, n. 2, 2021.

PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (orgs.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2008.

PIRES, O. S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Maringá: UEM, 2011.

CAPÍTULO 7

Desenvolvimento Comunitário: Entendimentos Suscetíveis Sobre a Educação do Campo Ex-Post-Facto à Nucleação das Escolas Rurais em Canoinhas-SC

DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: ENTENDIMENTOS SUSCETÍVEIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO *EX-POST-FACTO* À NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM CANOINHAS-SC

Reinaldo Knorek

Carlos Alberto Marçal Gonzaga

Ancelmo Schörner

A temática sobre a nucleação das escolas do campo, estruturada em partes neste capítulo, para o entendimento global, suscetível e apropriada de certas modificações locais, baseados na ciência do desenvolvimento comunitário, *ex-post-facto* à nucleação das escolas rurais em Canoinhas-SC, fundamenta-se, por meio de análises e singularidades que expõem, em tese, características sociais, cognitivas e psicológicas sofridas por meio dos efeitos no desenvolvimento humano, nas comunidades rurais após a nucleação das escolas do campo. Conquanto, os planos de políticas públicas voltadas para a educação do campo, consistem em melhorar as práticas pedagógicas, estruturas das escolas e, na economia com a contratação de profissionais, defendida por muitos, criou-se, nomeadamente, os vazios no desenvolvimento humano, nas pessoas em comunidades rurais após o processo de nucleação e extinção da escola local.

Em análise, para tanto, o método utilizado tem como objetivo o exploratório explicativo, de abordagem quantitativa-qualitativa e de procedimentos bibliográfico documental *ex-post-facto* a partir da coleta de dados primários, por meio de entrevistas e aplicação de questionários sobre a nucleação das escolas rurais, nos

limites do município de Canoinhas-SC. Logo, a primeira parte deste capítulo está estruturado sobre as concepções e abordagens acerca do desenvolvimento comunitário, na segunda parte as políticas públicas educacionais e a nucleação das escolas rurais, na terceira parte breve passagem pela história da nucleação em escolas rurais no Brasil; na quarta parte o entendimento social sobre a nucleação das escolas rurais por meio de entrevistas, sobre o fechamento das escolas no campo, na quinta parte o destino do patrimônio e dos imóveis das escolas rurais e, finalizando, as conclusões sobre a nucleação das escolas rurais na temática da educação do campo.

Em suma, a nucleação das escolas rurais, mesmo tendo proporcionado ganhos pedagógicos, estruturais e econômicos nas escolas, em todo seu contexto e impactos, modificou ou criou-se no comportamento das pessoas nas comunidades locais, na vida diária, tristezas e angústias, sentimentos de saudosismos e singularidades com perdas irreparáveis ao desenvolvimento comunitário no local, devido à ausência das crianças que viviam durante o dia, nas proximidades das escolas e da comunidade: conviviam entre amigos e familiares, originando com a nucleação, novos costumes e modos de vida comunitária.

DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS

Entendimentos sobre os conceitos e concepções sobre o desenvolvimento comunitário – tendo a origens entre muitas expressões – , encontrar-se-á o sujeito em ciências ou áreas de aproximação aplicadas, como: – humanas, exatas, naturais – idealizam-se conceitos-base para discussões e perspectiva de entendimentos e aproximação terminológica. Tendo como base o dicionário Houaiss eletrônico (2022), em suma, define o

desenvolvimento como uma ação ou efeito de desenvolver (se); desenvolução, aumento, capacidade das possibilidades de algo como o crescimento, progresso e adiantamento no comércio, da economia, das ciências. Logo, desenvolvimento comunitário, de modo geral, perpassa por essas concepções. Especificamente, cita-se algumas rúbricas, como o crescimento, da economia seria o crescimento econômico, social e político de um país, região, comunidade, etc. Ainda mais, o aumento de qualidade física de uma planta, corpo ou organismo. Acrescenta-se o aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais. Na rúbrica da religião, regionalismo seria o aprendizado que visa ao aprimoramento da capacidade mediúnica, exposição lógica, escrita oral, elaboração, como por exemplo, de um pensamento, de uma ideia em um texto, parte da introdução e conclusão. Na rúbrica da ecologia, a sucessão, na geometria, a extensão da superfície de um corpo sólido sobre um plano, na matemática, efetuação dos cálculos de uma equação algébrica, de uma função em série na música, parte da forma sonata e da fuga em um tema inicial que é executado com modificações e com mais detalhes de crescimento, este tantos como a topografia que é a extensão exata e efetiva de uma estrada. Visto que, desenvolvimento é um processo de mudanças pelos quais as necessidades humanas, de uma sociedade ou comunidade organizada, se utilizam para satisfazerem, por meio das direções do sistema produtivo e das e inovações tecnológicas, culturais e econômicas, na adoção de um caminho a seguir e desenvolver-se: de forma sustentável. Uma comunidade pode se desenvolver, desde que as pessoas que a compõem trabalhem para o bem comum, para sua sustentabilidade. Em síntese, desenvolvimento não é linear, precisa perpassar por todos os ângulos, retas, círculos, ambientes, meios, ou seja, depende de um conjunto de fatores e indicadores para se definir como algo desenvolvido.

Uma sociedade ou comunidade é desenvolvida quando melhor atender as necessidades básicas das pessoas, em comum,

tanto extensivamente como intensivamente, ou seja, atender as necessidades de todas as pessoas no seu todo: nas dimensões do meu eu, do cosmos, do transcendente e das relações com o próximo que fazem a harmonia e a ordem nas mais diversas maneiras do crescimento e desenvolvimento. Sabe-se que existem comunidades desenvolvidas, em desenvolvimento e as subdesenvolvidas. A primeira tem meios de atender as necessidades das pessoas em todos os suas dimensões, a segunda, em desenvolvimento, conseguem atender as necessidades primária, mas, não conseguem atender as necessidades mais elevadas das pessoas, e por fim, a terceira, a comunidade subdesenvolvida não tem condições de atender as condições primárias, vitais às pessoas que fazem parte da mesma e dependem de ajuda de outras para sobreviverem com apoio a moradia, alimentação, mobilidade, educação, saúde, entre outras. Trata-se de uma classificação simples, uma vez que, com efeito, essas necessidades são sempre crescentes, aumentam e se diversificam dependentes dos processos aplicados para obter, mudanças sucessivas de desenvolvimento e/ou crescimento. Além do supracitado, desenvolvimento sendo - um ato ou um artifício de desenvolver-se, um adiantamento, um crescimento, ou um estágio econômico, social, político, cultural, ambiental, educacional -, entre tantos outros. Certamente, desenvolvimento é um processo dinâmico, no qual se avança ou muda-se o "estar estagnado ou paralisado" para "o estar em evolução e movimento", isso significa o ato ou fato de não regredir, para avançar e levar, para a vida de toda comunidade, mudanças para melhorar em todos os níveis igualitários: desde os educacionais, econômicos, sociais, ambientais, estruturais, culturais, enfim, promover a qualidade de vida para todas as pessoas que vivem no seu lugar em comunidade organizada. Entrementes, como já dito, o desenvolvimento não se configura ou se estabelece de forma linear, é sobretudo, multidimensional, interdisciplinar, mesmo que uma comunidade, por menor que seja, é

necessário no mínimo, integrar todos nas dimensões do tripé: sociocultural, econômico e ambiental.

Para Carmo (1999) bem como, define os conceitos-base sobre a temática do que é desenvolvimento comunitário, o mesmo diz que o desenvolvimento deve integrar quatro pontos ou conceitos de referência: 1) Desenvolvimento, 2) Comunidade, 3) Organização comunitária, 4) Serviço social de comunidades.

O primeiro ponto – desenvolvimento -, segundo o autor, tem como ponto de partida o conceito de problema social. Um seria a situação que afeta um número significativo de pessoas e é julgado por estas ou por um número significativo de outras, como uma fonte de dificuldades ou infelicidades e considerada susceptível de melhoria. O outro seria citado à situação incompatível com os valores de um significativo número de pessoas das quais concordam ser necessária uma ação transformadora. O autor articula que essas noções contêm dois aspectos importantes a reter: primeiro o fato de ser uma situação que afeta um número significativo de pessoas, o que leva a perspectiva a questão no nível macro. Cita, o exemplo de uma criança que morre ao nascer, a mesma não constitui em si um problema social, uma vez que afeta um número reduzido de pessoas. E acrescenta dizendo que se considerarmos como fazendo parte de um conjunto de crianças que morreram à nascença num dado território e, se esse número for significativo, traduzido numa elevada taxa de mortalidade infantil, então contém o primeiro elemento da definição de problema social. Logo, quando são excluídas escolas, num território definido e, é relevante o número de escolas e alunos sem direito a educação teremos, sim, um problema social.

Visto que, para Carmo (1999), quando define o que é desenvolvimento comunitário, ao pronunciar que desenvolvimento deve integrar dois pontos ou conceitos de referência: 1) Desenvolvimento, 2) Comunidade.

Ao citar o conceito de desenvolvimento, Carmo (1999) aproxima-se de uma terminologia, traz a referência do dicionário etimológico da Língua Portuguesa de José Pedro Machado:

> A palavra desenvolver é constituída por *des+envolver*: o prefixo *des*, de origem latina (*dis*), significa, entre outras coisas, cessação de algum estado ex.: desengano); forma adjectivos em que se nega a qualidade primitiva (ex,: descortês, desumano, desconexo, desleal). Nos verbos denota entre outros significados uma cessação da situação primitiva (ex: desempatar, desoprimir, desmamar, desenganar, desimpedir. A palavra envolver, por seu turno, significa, entre outras coisas, enredar (ex: envolveu-o na conspiração) (CARMO, 1999, p. 68).

O segundo ponto, comunidade, se relaciona ao conceito de desenvolvimento, pois, se encontra em diversos significados, principalmente no contexto do qual está inserida. Para Carmo:

> Assim, é frequente ouvirmos ou lermos o termo aplicado para designar pequenos agregados rurais (aldeias, freguesias) ou urbanos (quarterões, bairros), mas também a grupos profissionais (ex: comunidade médica, comunidade científica), a organização (comunidade escolar), ou a sistemas mais complexos como países (comunidade nacional) regiões (comunidade européia) ou mesmo o mundo visto como um todo (comunidade internacional e mundial) (CARMO, 1999, p. 72-73).

Desenvolvimento comunitário, ou simplesmente comunidade - o estado do que se é comum -, ou a uma identidade ou

um direito comum, que faz parte do corpo social, com seus objetivos comuns são, sobretudo, a concepção necessária do crescimento e desenvolvimento sustentável. Comunidade de onde está inserida uma escola do campo, tudo em torno dela se faz necessário para a concepção de ser comunidade. Pode ser qualquer grupo social, cujos membros habitam num mesmo território, numa região, num espaço e que estão irmanados pela mesma herança cultural e histórica. Assim, comunidade em razão dos aspectos geográficos, econômicos, sociais, ambientais e culturais: configuram o formato integrado com forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos e membros formadores desses espaços ocupados: nomeados de comunidade.

Desses pontos de vista, as concepções de comunidade e sociedade se estendem em discussões, e, segundo Ávila (1991), a comunidade se distingue da sociedade por objetivos distintos de sua formação. Assim o define:

> Comunidade do latim – *cum* + *unitas* = uma unidade feita pela integração ou participação de muitos. É uma forma estável de associação da qual os membros participam por aquilo que são. Nesse sentido, distingue-se da sociedade ou formas societárias de associação das quais os membros participam por aquilo que têm. A família, à qual estamos integrados por aquilo que somos e na qual empenhamos a nossa própria vida, é uma comunidade. Uma firma que se constitui com o capital dos acionistas é uma sociedade. A família é uma realidade envolvente que compromete todo o nosso ser; na sociedade anônima entra apenas o nosso dinheiro. A comunidade, de certo modo, preexiste a seus membros como modelo associativo. Quem constitui família não cria a instituição familiar, já a encontra feita. A sociedade é criada por um acordo dos membros, geralmente sobre uma base contratual. A comunidade tem sempre

> interesses convergentes: a sua própria permanência para o bem comum da qual todos participam. Na sociedade, os membros têm interesses divergentes ou paralelos visando ampliar aquilo que empenham na sua criação: cada acionista deseja aumentar os seus dividendos. Os membros participam da comunidade por aquilo que são. Ora, eles são seres racionais e livres, isto é, capazes de pensar e decidir. Assim, na comunidade, os homens pensam de decidem juntos (ÁVILA, 1991, p. 96).

Para o contexto atual, esse conceito sobre desenvolvimento comunitário permanece e depende de vários requisitos para ser percebida como uma comunidade real. Não obstante, muitas comunidades não conseguem se fundamentar por não construírem, no seu âmago, a consciência comunitária, porquanto, seus membros afeiçoam em viver isolados, de forma a cuidarem somente de suas necessidades e interesses próprios. É verdade que para se fundamentar o desenvolvimento comunitário, seus membros devem buscar interesses comuns: desenvolver a cooperação, as relações mútuas entre as pessoas da comunidade para constituir os aspectos desenvolvimentistas de ser uma comunidade. Uma escola rural ou urbana é fundamental para o desenvolvimento comunitário, em qualquer espaço geográfico neste mundo: um sentimento de pertencer em si mesma de ser comum a escola e a sociedade local. A escola do campo, a urbana, quando integrados nas suas necessidades e conquistas, de modo simplista são comunidades constituídas no seu espaço de origem de se sentirem comunidade.

O sociólogo polonês, Sygmunt Bauman (2003, p. 7-8), fala que a "comunidade' produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra 'comunidade' carrega – todos eles - prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que

gostaríamos de experimentar, mas não alcança mais". O autor ainda diz que:

> As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra "comunidade" é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que "comunidade" signifique, é bom "ter uma comunidade," "estar numa comunidade". Se alguém se afasta do caminho certo, frequentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que "anda em má companhia". Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade — o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. Os significados e sensações que as palavras carregam não são, é claro, independente. "Comunidade" produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra "comunidade" carrega — todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais. Para começar, a comunidade é um lugar "cálido", um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar — estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros (com certeza, dificilmente um "canto" aqui é "escuro"). Numa comunidade, todos nós entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos

> desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós (BAUMAN, 2003, p. 7-8).

Serenamente, uma comunidade deve ter segurança em meio à hostilidade, é uma coisa boa, de viver com pessoas amigáveis e, segundo o autor, essa palavra evoca tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes. O autor ainda fala que para compreendermos os aspectos fundamentais e essenciais do conceito, resgatamos alguns breves aportes das contribuições teóricas de pensadores clássicos, quando cita Max Weber (1973), para quem a comunidade é um conceito amplo que abrange situações heterogêneas, mas que, ao mesmo tempo, apoia-se em fundamentos afetivos, emotivos e tradicionais. Weber (1973, p. 140) chama de comunidade "uma relação social quando a atitude na ação social – no caso particular, em termo médio ou no tipo puro – inspira-se no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da constituição de um todo". Para Weber (1973, p.141), assim como para Ferdinand Tönnies (1973), a "maioria das relações sociais participa em parte da comunidade e em parte da sociedade". Weber (1973) aponta que, na comunidade, os fins são racionalmente sustentados por grande parte de seus participantes e que o sentido comunitário se contrapõe à ideia de "luta". Além disso, registra o autor, nem toda participação em determinadas qualidades, da situação ou da conduta, implica em comunidade. Tampouco, a ideia comunitária pode ser definida simplesmente pela partilha de situação homogênea, ou por um sentimento de situação comum, de suas consequências e por uma mesma linguagem. Em si, isso não implica uma comunidade:

> Comunidade só existe propriamente quando, sobre a base desse sentimento [da situação comum], a ação está reciprocamente referida – não bastando a ação de

> todos e de cada um deles frente à mesma circunstância– e na medida em que esta referência traduz o sentimento de formar um todo (WEBER, 1973, p. 142).

Na atualidade as discussões sobre comunidade, expressos em títulos em tempos de globalização, de modo astuto, persuasivo e criativo, Bauman (2003) leva a refletir a respeito do principal conceito ou ideia de comunidade. Não somente ou apenas e restritivamente em termos semânticos, ou seja, estudar o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. Nesse campo de estudo se analisa, também, as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas devido a alguns fatores, tais como tempo e espaço geográfico, entre outras, mas também a partir da ideologia que o envolve, ou seja, a partir da preconcepção acrítica desse conceito, que nos envia sempre à ideia de uma "coisa boa". Em uma visão organizada teoricamente, a concepção de comunidade, na introdução de seu livro sobre comunidade: a busca por segurança no mundo atual destaca as sensações da palavra comunidade:

Sobre a concepção atualizada de comunidade, segundo Bauman (2003), estão presentes duas tendências que acompanharam o capitalismo moderno:

> Duas tendências acompanharam o capitalismo moderno ao longo de toda sua história, embora sua força e importância tenham variado no tempo. Uma delas já foi assinalada: um esforço consistente de substituir o "entendimento natural" da comunidade de outrora, o ritmo, regulado pela natureza, da lavoura, e a rotina, regulada pela tradição, da vida do artesão, por outra rotina artificialmente projetada e

> coercitivamente imposta e monitorada. A segunda tendência foi uma tentativa muito menos consistente (e adotada tardiamente) de ressuscitar ou criar ab nihilo um "sentido de comunidade", desta vez dentro do quadro da nova estrutura de poder (BAUMAN, 2003, p. 36).

Nessa circunstância, a ideia de comunidade, pode-se se entendida como "eu" pertencer de forma contínua a uma sociedade organizada no espaço territorial. No sentido natural da organização que perpassa pela própria história de formação da comunidade e a outra a ideia do poder do Estado, que reconhece a organização fundada nos direitos e deveres estabelecidos pelo mesmo: o direito de ser cidadão. E assim é fácil ver por que a palavra "comunidade" sugere coisa boa. Quem não adoraria de viver entre pessoas amigáveis e bem-intencionadas nas quais pudessem confiar e de cujas palavras e atos pudesse se apoiar? Para nós em particular — que vivemos em tempos implacáveis, tempos de competição e de desprezo pelos mais fracos, quando as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, quando em resposta a nossos pedidos de ajuda ouvimos advertências para que fiquemos. (BAUMAN, 2003). Dessa forma, é uma coisa boa ter uma escola no campo, nas proximidades, e que de fato essa escola seja parte integrante da comunidade formada, em virtude dos fatos mencionados ao desenvolvimento comunitário, devam cumprir o propósito se ser feliz e atender todos seus objetivos no tripé – sociocultural, econômico e ambiental.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS

O desenvolvimento comunitário, em suas estruturas locais, é observado a necessidade e dependência de políticas públicas

realizadas por parte do Estado, tanto na organização, no âmbito Federal, Estado ou Município. Celina Souza (2007) fala dos "pais" fundadores da área de políticas públicas. A autora diz que: deve-se considerar que a área de políticas públicas contou com quatro grandes "pais" fundadores, são eles: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Cita Laswell (1936) que introduziram a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Também cita Simon (1957) que introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por vários problemas, tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse dos decisores, entre outros, mas que a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção dos resultados visados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Ao longo do tempo, várias esferas da sociedade como: o Estado, o empresário, operário, comerciante, o professor, o estudante, entre tantos outros cidadãos comuns, sempre serão os responsáveis em contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade, de uma região de um país. Esse desenvolvimento perpassa por tantas áreas como a econômica, social, ambiental, territorial, educacional ou comunitário. Porém, entre essas esferas ou áreas evidenciadas para o crescimento, em nível - tanto local como internacional – a "educação" é sem dúvidas primordial, para qualquer tipo de desenvolvimento, atendendo, o tripé econômico,

social, ambiental. Certamente, sem uma educação de qualidade, com políticas públicas definidas, não aconteceria o desenvolvimento comunitário pois eles completam na sua essência e forma de atuação.

Visto que, as políticas educacionais se estruturam, no Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988, em qual se estabelece no art. 227, os direitos fundamentais da pessoa humana e o direito à educação e ao trabalho, obrigando e dando a incumbência do Estado, da família, da comunidade e da sociedade em assegurar a concretização, entre vários direitos, porquanto, destaca-se neste contexto a educação como formação das prioridades ao desenvolvimento:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

A constituição de 1988, supracitada, no artigo 227, garante que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e da comunidade promover e incentivar ações educacionais, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o desenvolvimento comunitário de forma sustentável. Para garantir um ensino de qualidade, na forma da lei como política pública educacional de Estado e não de Governo, foram apresentadas a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nacional (Lei nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa lei orienta um novo

sistema educacional no Brasil. Essa lei ordena toda a educação escolar, no Brasil, desde a educação infantil até os cursos de pós-graduação realizados pelas universidades. A LDB versa sobre os mais diversos temas da educação brasileira, porém, desde sua implantação, a mesma, já sofreu várias alterações. Em resumo, a LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação, sendo conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei. A LDB é composta por 92 artigos que tratam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, como dito anteriormente, organiza, desde o ensino infantil até o ensino superior. As principais características são: Estabelece que todo cidadão brasileiro, tenha o direito ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental (9 anos de estudo); Aponta para que este direito seja, gradativamente, levado também ao Ensino Médio; Determina a função do Governo Federal, Estados e Municípios no tocante a gestão da área de educação; Estabelece as obrigações das instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades, etc.); Determina a carga horária mínima para cada nível de ensino; Apresenta diretrizes curriculares básicas; Aponta funções e obrigações dos profissionais da educação (professores, diretores, etc.). Com isso todo cidadão brasileiro tem o direito ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental, direito gradativo que deve ser levado até o Ensino Médio. Além de ser determinada carga horária mínima para cada nível de ensino e de apresentar diretrizes curriculares básicas e determinar as funções e obrigações dos profissionais da educação (professores e diretores).

Assim, no Brasil, as políticas públicas educacionais se fundamentam, também, com a Lei n.º 9424/96 que regulamentou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que vigorou entre 1998 e 2006 e, com a nova legislação. criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente, e que dão as diretrizes para as políticas públicas educacionais. O fundo recebe verbas tanto do Governo Federal quanto dos Estados e dos municípios, assim, a Lei 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB, é de natureza contábil com prazo de 10/14 anos de funcionamento. Distribuição dos recursos: número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular presencial na Educação Básica. Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e a valorização do magistério (60% para pagamento de salário de professores), acompanhamento e Controle Social/Conselhos.

O FUNDEB entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estendeu até 2020, conforme prevê a Emenda Constitucional nº 53, que alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), por isso a urgência em ajustar uma proposta de Novo FUNDEB. Em 2019, o valor mínimo por aluno no FUNDEB, considerando o fator de ponderação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental urbano, foi de R$ 3.044,29. Esse foi o menor valor distribuído por estudante para os estados e municípios brasileiros pelo fundo, sendo definido por Portaria Interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. Todo fundo Estadual, que teve valor aluno/ano inferior a esse mínimo definido para 2019 recebeu recurso de complementação da União. Com esse mecanismo, a União garante que todos os municípios e governos de Estados tenham acesso a um valor por matrícula pelo menos igual ao valor mínimo nacional. Com o vencimento do mesmo, surge o novo FUNDEB que foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 21 de julho de 2020, com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que renova o fundo que financia a educação básica – e amplia

gradualmente a participação da União, até o percentual de 23% a partir de 2026. O texto-base da proposta foi aprovado em primeiro turno por 499 votos a 7, por se tratar de uma alteração constitucional, eram necessários pelo menos 308 votos a favor. No segundo turno, o texto-base foi aprovado por 492 votos a 6. O FUNDEB tem vigência até este ano de 2020, e a participação atual da União é de 10% e o texto da relatora prevê elevar o percentual para 23%, em 2026, e destinar uma parcela dos recursos para a educação infantil. Pela proposta da relatora, a participação da União no fundo será da seguinte maneira: 12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; 23% em 2026.

Assim, a nucleação das escolas rurais se define, nas legislações sobre Educação do Campo, no sentido de propor alternativas que possibilitem adaptar-se à realidade encontrada entre as áreas rurais brasileiras. Pastorio, (2015, p. 56) faz alocução da educação do campo e cita o INEP/MEC (BRASIL, 2006, p. 116) sobre o que é a nucleação: "[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais". Seguindo esta lógica destaca Carmo que:

> A nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta (CARMO, 2010, p. 161).

Vale salientar que, essas escolas foram chamadas de Escolas Nucleadas, ou Escolas Polo, ou ainda Escolas Consolidadas. De forma geral, denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade. No contexto rural, a LDB cita sobre a Educação Básica, no artigo 28

– em especial sobre a educação no campo: "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" – certamente, o artigo define a melhor prática educacional para garantir a permanência na vida urbana das pessoas que lá vivem.

Dessa maneira, no Brasil, os dados do censo Escolar feito pelo INEP apontam mudanças em 8 anos (2010-2018) na redução do número de escolas municipais rurais de 72.700 escolas para 51.519, ou seja, diminuiu 21.181 escolas no país, são 29,14% para menos das escolas existentes no país. Conforme dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados do Censo da Educação Básica em Escolas Rurais no Brasil (2010- 2018)

Dados matrículas	Números matrículas Educação Básica 2010	Números matrículas Educação Básica 2018
Número de escolas rurais	**72.700** escolas rurais	**51.519** escolas rurais
Matrículas em creches	**122.365** estudantes	**224.431** estudantes
Matrículas em pré-escolas	**709.576** estudantes	**668.636** estudantes
Matrículas anos iniciais	**2.927.204** estudantes	**2.129.767** estudantes
Matrículas anos finais	**1.252.354** estudantes	**1.141.277** estudantes
Matrículas ensino médio	**14.765** estudantes	**3.923** estudantes
Matrículas EJA	**427.993** estudantes	**330.633** estudantes
Matrículas educação especial	**1.183** estudantes	**101.670** estudantes

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Censo Escolar/INEP 2018- Educação Básica.

No Estado de Santa Catarina, os dados do censo Escolar feito pelo INEP apontam mudanças em 8 anos (2010-2018) a redução do número de escolas municipais rurais de 1346 escolas para 922, ou seja, diminuiu 424 escolas no estado, são 31,50% para menos das escolas existentes em Santa Catarina. Observa-se os dados na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados do Censo da Educação Básica em Escolas Rurais em SC (2010- 2018)

Dados matrículas em Santa Catarina	Números matrículas Educação Básica – SC- 2010	Números matrículas Educação Básica- SC- 2018
Número de escolas municipais rurais	**1.346** escolas	**922** escolas
Matrículas em creches	**4.300** estudantes	**6.579** estudantes
Matrículas em pré-escolas	**16.239** estudantes	**15.359** estudantes
Matrículas anos iniciais	**35.815** estudantes	**33.588** estudantes
Matrículas anos finais	**16.041** estudantes	**13.539** estudantes
Matrículas ensino médio	**302** estudantes	**129** estudantes
Matrículas EJA	**720** estudantes	**158** estudantes
Matrículas educação especial	**2** estudantes	**1.565** estudantes

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Censo Escolar/INEP 2018- Educação Básica.

Nessa estrutura rural, na medida que a nucleação avança, muitos questionamentos são abertos sobre as melhorias e movimentos sociais e comunidades solicitam a proibição do fechamento das escolas rurais no Brasil. Essa mudança ocorreu quando o Senado Federal aprovou em plenário, na quarta-feira, 26 de fevereiro de 2014, o projeto de lei que dificulta o fechamento de escolas de educação no campo, indígenas e quilombolas. Esse projeto de lei altera o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). Ao receber, em Brasília, um manifesto

de estudantes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) solicitando educação, transporte escolar e alimentação saudável, anterior as datas da sanção, em 12 de fevereiro 2014, o ministro da Educação, Henrique Paim, falou às crianças sobre a proposta do governo federal que tramita no Congresso. "Queremos colocar como condição para fechar uma escola a consulta à comunidade", explicou. "A comunidade precisa ser ouvida, é preciso ouvir os conselhos estaduais e municipais de educação", completou. Por conseguinte, a comunidade é quem irá decidir o fechamento da escola.

Assim sendo, a concepção de nucleação das escolas rurais para Hevia Rivas, (1991) diz que se baseia em um agrupamento, através de uma rede de serviços inter-relacionados das unidades escolares de uma área geográfica determinada. Os critérios para a nucleação são a partir de fatores demográficos, topográficos, de comunicações e de homogeneidade socioeconômica.

O autor define como se constitui o núcleo educativo:

> Se constituiu de uma unidade com funções técnico-docentes, administrativas e de promoção comunitária. No núcleo educativo se desenvolvem programas de escolarização e de não escolarização e ações de extensão educativa com apoio da promoção comunitária e o fomento da participação da população (RIVAS, 1991, p. 40).

Para Oliveira (2018, p. 48), em Santa Catarina, a experiência do processo de nucleação foi justificada, em boa medida, pela possibilidade de suprir algumas carências, especialmente em nível material, tendo sido destinados recursos estaduais e federais para tal medida, especialmente para o transporte escolar.

Baumann (2012, p. 25) diz que a nucleação das escolas rurais, na década de 90, teve início nos pequenos municípios rurais

catarinenses, um novo modelo de organização na educação rural. Diz que, este modelo consistia em agrupar as escolas isoladas localizadas no meio rural, e transferindo todos os alunos para uma escola núcleo. Dessa forma, reuniu as atividades pedagógicas e os alunos em um novo espaço. As justificativas foram pautavam-se em melhoria da qualidade de ensino e de infraestrutura, não sendo computado na análise a distância escola família, as relações sociais e o enfraquecimento das comunidades. "Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isolado em uma só, desativando ou demolindo as demais", INEP/MEC (2006, p. 116).

Em Santa Catarina, para Romão (1992), segundo a secretaria de educação, a nucleação de escolas rurais em escolas-núcleo, constitui-se em uma política de municipalização da Educação Pública adotada pelo Governo Paulo Afonso, através da Diretoria de Municipalização da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, no período de 1997 a 1998. Já, a municipalização não é um fato isolado no contexto político administrativo das políticas públicas nacionais em educação. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federal e estaduais para a responsabilidade de governos municipais, sem, contudo, resolver a questão da universalização da escola básica. Ou seja, uma política educacional que não tem possibilitado o questionamento central sobre a responsabilidade de todo o Poder Público (União, Estados, Municípios) e a sociedade em geral por uma educação pública, gratuita, universal e de boa qualidade. No Estado de Santa Catarina, esse processo intenso de nucleação das escolas rurais resultou com a política de municipalização da educação pública, implantada pelo governo Paulo Afonso no período de 1995 a 1998.

Para Rodrigues (2018, p. 75) no governo Kleinübing (1991-1994) foi firmada a maioria dos convênios com os municípios (cerca de 90%), no governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1998) em que a

política de municipalização teve continuidade, de modo gradual. Os convênios específicos definiam a participação do Estado na manutenção do corpo docente no quadro estadual e outros investimentos passariam por um decréscimo gradual, a fim de que os municípios fossem assumindo a responsabilidade por tais encargos (SANTA CATARINA, 1994). Ainda na vigência do governo Paulo Afonso Vieira, no ano de 1997, por meio do Decreto nº 2.344, de 21 de outubro, um novo passo no curso da municipalização foi dado. Com tudo isso, permitiu o desenvolvimento do processo da nucleação das escolas rurais.

Em síntese, a nucleação das escolas citadas como isoladas, foram feitos agrupamentos para escolas centrais, também conhecidas como escolas polo, acabrunhou desvinculação dos estudantes de suas próprias comunidades, inserindo-se em novos locais, em distâncias que variam de 3 até 40 quilômetros uma das outras. Assim, esses estudantes saíram de suas comunidades locais, para serem inseridos em uma nova, no novo contexto educacional. As comunidades escolares adquiriram visibilidade no entorno de sua localização e tornaram-se emergentes, atuantes socialmente, valorizando o conhecimento construído e o culturalmente existente, perdem com a ausência da escola na comunidade, seu local se silencia, pois a escola e o estudante está sendo conduzido para uma nova realidade social: um novo núcleo escolar distante de sua origem comunitária.

BREVE PASSAGEM PELA HISTÓRIA DA NUCLEAÇÃO EM ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

A história da nucleação em escolas rurais no Brasil, e os acontecimentos desencadeadores deste processo, tomou impulso nas décadas de 1970 e 1980 estendendo-se até década de 1990, não

obstante, se faz necessário estabelecer o percurso histórico dos acontecimentos como: leis, ações e responsabilidades que implicaram na transformação da comunidade rural por não mais existir uma escola próxima de suas propriedades. Com o objetivo em delinear a história da educação rural brasileira e a educação do campo na ótica da nucleação das escolas, ligadas aos contextos econômicos e sociais das comunidades rurais pelas ações das políticas educacionais, envolveram, tanto os formuladores quão intensamente as populações-alvo, que sentiram mudanças na vida comunitária, após o processo da nucleação das escolas rurais.

Para Frigotto (*apud* SILVA; GENTILLI, 1999, p. 94), "não se pode criar uma escola e processos formativos de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto, antidemocrática", em suma, que toda e qualquer melhoria na qualidade da educação deverá vir acompanhada também de uma melhoria na qualidade de vida da comunidade em geral, tanto rural como a urbana a partir da melhora na qualidade da educação que contribui em promover a melhora da qualidade de vida da população e, em consequência, a melhora dos indicadores sociais diretamente relacionada à melhora da qualidade na escola e na localidade donde está inserida. Vieira (1997) cita autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que buscaram em sua obra "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", evidências para mostrar que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças. Os autores concluem que a reprodução social é uma condição fundamental para a existência de um sistema com base na dominação, de modo que, para que os moldes existentes de uma organização social permaneçam, é necessário que as instituições educadoras se tornem cada vez mais eficazes agentes de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Noutra direção, é necessário que as comunidades rurais se organizem,

acompanhem e resistam a este projeto, defendendo aquilo que representa ou pode representar um espaço importante para a produção/construção do conhecimento para o campo, a escola do campo no município de sua formação. Também é preciso que a população do campo se mobilize e lute pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes, implantando programas combinados de produção e formação profissional numa perspectiva de desenvolvimento familiar do campo. Além disso, exigir dos responsáveis que todas as escolas do campo tenham infraestrutura adequada, incluindo biblioteca, laboratórios e outros recursos pedagógicos para se ter qualidade e garantias do desenvolvimento comunitário, tanto no local da escola nucleada, como das que foram fechadas ou abandonadas.

Certamente, muitas discussões acerca de reconhecer que a educação no campo bem estruturada, pelo Estado, seria capaz de atender as necessidades básicas das comunidades rurais presentes nos espaços entre a dicotomia - cidade e o campo -, uma vez que no espaço rural, consequentemente, sua população, foi deixada as margens das políticas educacionais ao longo das últimas décadas e que nos últimos anos se aprofundaram em fechar escolas em pequenas comunidades locais.

> Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como um lugar atrasado, do interior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do seu acesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 11).

A nucleação das escolas rurais consiste, porquanto, como já dito, no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas instaladas no meio rural, conhecidas como escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, esteja o núcleo localizado no espaço rural ou urbano. Alguns autores apontam que essa ideia apareceu nos Estados Unidos ainda no século XIX, sendo importado para o Brasil na década de 1970, fundamentando em princípios de: a) igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural e, b) minimização de custos e funcionamento e otimização dos recursos disponíveis nas escolas (INEP, 2006). Neste contexto histórico da nucleação das escolas rurais, por parte de alguns autores, posto que, defendem e afirmam que as ações voltadas para a nucleação durante anos vem garantindo melhores condições de vida para a população rural, por meio da educação do campo, sobretudo, garantir e proteger as pessoas para permanecerem com suas atividades no meio rural: com isso as comunidades não precisem migrar para as cidades em busca de melhores condições de vida e de novas oportunidades de empregos e renda.

Sabe-se que – as luzes da cidade atraem as pessoas em busca de uma suposta melhora na qualidade de vida, com novas oportunidades –, na esperança de alcançarem conforto e o equilíbrio financeiro – na cidade aparentemente seria mais fácil, porém sabe-se que as barreiras são maiores na atualidade. Entretanto, as políticas educacionais, implantadas com a nucleação das escolas rurais, podem contribuir para que as pessoas permanecerem no campo significando, sobretudo, dar condições e possibilidades paras as crianças e jovens do campo continuarem no meio rural e, assim, valorizarem sua cultura, tradições comunitárias e, não sentir necessidades de novas relações com quem vive no meio urbano: uma realidade boa ou uma grande ilusão? Fica a grande questão. Denota-se, assim, que a Educação do Campo, precisa dar garantias, por meio de leis específicas e, possa determinar quais as práticas educacionais carecem para atender as necessidades e interesses da população

rural,com qualidade de vida e garantias socioeconômicas para continuarem a viver no espaço rural. Para que isso possa ocorrer, no Brasil, foi definida pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) sobre a Educação Básica, no artigo 28 – específico para a Educação no Campo: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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" – certamente, o artigo define a melhor prática educacional para garantir a permanência na vida urbana das pessoas que lá vivem. Consoante ao que foi publicado na CF 88 – sobre a EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO - Seção I - Da Educação no Art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já na sequência no Art. 206: "O ensino será ministrado com base 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 ideias 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; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) 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". (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) E "Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Há, portanto, uma relação singular entre a escola e a comunidade, que vai além da oferta de educação, pois, Silva (2015) ratifica que:

> Fechar escolas ou deslocar o ensino para outra comunidade significa tirar-lhes o principal mecanismo de socialização e integração entre os sujeitos da comunidade." Dessa forma, compreende-se que as instituições de ensino presentes nas comunidades camponesas desempenham uma função extremamente relevante no que tange ao processo de socialização e interação dos indivíduos que compõem esses núcleos rurais (SILVA, 2015 *apud* CARDOSO, 2019, p. 29).

A escola é extremamente importante para a comunidade, pois é por intermédio da instituição de ensino que as relações sociais se edificam e há, por conseguinte, a interação entre os sujeitos da própria comunidade e/ou com comunidades vizinhas por meio de atividades relacionadas à escola. Isso evidencia que - o fechamento - das escolas do campo não atinge apenas os alunos que passam a se deslocar para outras escolas, mas atinge também a própria comunidade em si. Na medida em que a nucleação foi avançando, muitos questionamentos foram sendo abertos sobre as melhorias, movimentos sociais e, além disso as comunidades começaram a

solicitar o retorno da escola rurais e a proibição do fechamento das mesmas no Brasil. Essa mudança ocorreu quando o Senado Federal aprovou em plenário, na quarta-feira, 26 de fevereiro de 2014, o projeto de lei que dificulta o fechamento de escolas de Educação no campo, indígenas e quilombolas. Esse projeto de lei altera o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). O projeto de lei, de autoria do Executivo, segue para sanção. Logo, um dia anterior, na terça-feira, 25, o projeto de lei havia sido aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. Pelo projeto, antes de fechar escola da educação básica pública que atenda estudantes residentes no campo, indígenas e quilombolas, o prefeito ou secretário de educação precisa ouvir o conselho municipal de educação, que é o órgão normativo e tem, na sua composição, representantes dos gestores e de toda a comunidade escolar. Ao receber, em Brasília, um manifesto de estudantes do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) solicitando educação, transporte escolar e alimentação saudável, anterior às datas da sanção, em 12 de fevereiro 2014, o ministro da Educação, Henrique Paim, falou às crianças sobre a proposta do governo federal que tramita no Congresso. “Queremos colocar como condição para fechar uma escola a consulta à comunidade”, explicou. “A comunidade precisa ser ouvida, é preciso ouvir os conselhos estaduais e municipais de educação”, completou. Por conseguinte, a comunidade é quem irá decidir o fechamento da escola, e assim, tem a possibilidade de garantias da permanência da escola na comunidade, não obstante, muitas comunidades foram “convencidas”, de certa forma, a aceitar nucleação da escola com propostas de melhorias nas práticas educacionais, transporte, alimentação, entre tantos benefícios oferecidos nas escolas nucleadas que não teriam na escola primária rural.

Vieira (1999) fala que ao mesmo tempo, a municipalização da Educação Pública, enquanto uma - prática de descentralização - político-administrativa faz parte do processo de democratização

formal do Estado brasileiro, consagrada na Constituição Federal de 1988, e pode ser analisada a partir de dois processos dinâmicos e contraditórios. De um lado, temos reformas estruturais que vêm sendo propostas por agências multilaterais de desenvolvimento, tais como o FMI, o BIRD, a UNESCO e a CEPAL[10], e que têm orientado a concentração de poder nas mãos de governos centrais dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, pois a transferência de responsabilidade não é acompanhada da mesma contrapartida material e financeira, especialmente para os municípios que não fazem parte da base político-partidária do Governo Federal.

Associada a essa ideologia neoliberal, presente nos discursos dos setores conservadores e tradicionais do país, está afirmando a necessidade da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução das responsabilidades do Estado, apoiando-se em intervenções estatais para promover reformas, com uma forte tendência à centralização do Executivo, relevando o Legislativo ao segundo plano.

De outro modo, enquanto configuração de gestão da coisa pública, a mesma poderá vir, de fato, servir para uma causa de democratização do poder público e consolidação dos canais que motivam a participação da sociedade civil organizada em auxiliar a rever os efeitos das políticas públicas e o desenvolvimento comunitário. A nucleação de escolas rurais, não se constituiu somente em uma inovação para a escola; mas, sua implantação, significou uma tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no campo. Problemas consoantes como: as múltiplas funções dos professores, salas multisseriadas e precariedade do espaço físico, falta de professores formados, entre outros.

[10] Fundo Monetário Internacional, Banco Interaraericano de Desenvolvimento, United Nations Educational, scientif and Cultural Organization, Comissão de Estudos para América Latina.

O processo de municipalização já estava em curso no Brasil desde a década de 1970, mas foi com o incentivo a descentralização que essa medida ganhou mais forma, na década de 1990. Em Santa Catarina, a municipalização das escolas primárias alavancou o processo de nucleação das mesmas neste período dos anos 70 a 90. Ressalta ainda a autora que:

> Conforme mencionado, no caso brasileiro a nucleação das escolas do meio rural, ocorrida na década de 1990, constituiu-se em alternativa visando ao aumento da eficiência da máquina estatal e à melhoria da qualidade do ensino fundamental, o que inclui a vazão de um discurso de modernização do atendimento escolar. Situada no contexto nacional e no leque de pressupostos neoliberais que ganharam força no país, a nucleação de escolas do meio rural tornou-se uma ferramenta da municipalização, forjada enquanto recurso de um modelo de descentralização a serviço da reforma do Estado (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Entrementes, tudo o que envolveu o processo de nucleação das escolas rurais, na linha da história, visava, sobretudo, melhorar a qualidade da educação sem aumentar investimentos financeiros por parte do Estado, levou as comunidades a perceberem que a escola fez parte de sua história e na atualidade criou-se um vazio na existência da comunidade. Assim, o ensino segue sem a preocupação do desenvolvimento comunitário, denotando o processo de nucleação como algo simples, sem importância do comum, mas que, foi responsável pela constituição, ao longo do tempo, na formação das relações comunitárias. Não obstante, sem a presença física da criança e de uma escola local - em todo interior do Brasil, leva-nos a questionar o entendimento social após todo esse processo de

nucleação das escolas do campo: e a vida comunitária sem a escola como fica, seu valor, sua identidade histórico-cultural e sua organização como comunidade? Perguntas que precisam de respostas.

ENTENDIMENTO SOCIAL SOBRE A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS.NO MUNICÍPIO DE CANOINHAS-SC

Basicamente, em virtude do objetivo, que definiu na pesquisa – entender as implicações sociais, econômicas e ambientais em comunidades locais que passaram pelo processo de nucleação das escolas do campo – sobre o desenvolvimento comunitário e entender as consequências na educação do campo suscetíveis *ex-post-facto* com a nucleação das escolas rurais. Logo, optou-se pela aplicação de métodos científicos que levassem a possíveis respostas sobre a percepção das pessoas que ficaram sem a escola na comunidade local.

Para alcançar esse objetivo da pesquisa, utilizou-se o método exploratório-explicativo, de abordagem qualitativa-quantitativa, com o procedimento bibliográfico*, ex-post-facto*, da nucleação das escolas rurais, no escopo e referência do município de Canoinhas-SC. A coleta de dados primários, foi realizado, nos meses de setembro de 2019, até abril de 2020, e interrompida com o início da pandemia da Covid-19, mas retomada em partes em algumas localidades pós pandemia. Os dados foram coletados, por meio de entrevistas que teve como base a aplicação de questionários, dividido em seis (6) blocos. A estruturação do questionário, foi delineado para servir como roteiro de entrevistas gravadas, com auxílio de um gravador digital.

As localidades foram identificadas a partir das sedes das escolas nucleadas. Essas sedes são configuradas em 5 comunidades no interior de Canoinhas. Na sequência, um conjunto de fotos na Figura 1 – são identificadas 4 das escolas sedes, que receberam os estudantes das que foram fechadas com a nucleação. Destaca-se, neste conjunto de fotos, é apresentada na foto 1a EBM Maria Izabel De Lima Cubas – Na Comunidade De Rio De Areia, a foto 2 a EBM Benedito Therezio De Carvalho Na Comunidade De Felipe Schimdt; e a foto 3 a Escola Nucleada, E B M Achilles Pazda Rio Do Pinho e a foto 4 a GEM Reinaldo Kruger – Na Comunidade Do Alto Frigorífico. São algumas das escolas sedes, após o processo de nucleação no município, que levou mais de 10 anos para se concretizar.

Figura 1 - Conjunto de fotos das escolas sedes nucleadas em Canoinhas-SC



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de campo.

Com a ideia de centralizar, diminuir custos, e melhorar a qualidade do ensino, com ganhos pedagógicos, muitas escolas foram

extintas e centralizadas ou escolas polos, dessa forma as escolas sedes receberam estudantes de várias outras localidades. Segundo o quadro 1, a E B M Achilles Pazda Rio Do Pinho, no município de Canoinhas SC, recebe estudantes das localidades de Anta Gorda, Boa Vista, Santa Leocádia, Santo Antônio do Wossgrau, Santa Haydê e do Rio do Pinho.

Quadro 1 – Escolas rurais nucleadas na localidade do Rio do Pinho - Canoinhas (SC)

ENTORNO DA ESCOLA NUCLEADA E B M Achilles Pazda Rio Do Pinho NA COMUNIDADE DE RIO DO PINHO			
ESCOLA FECHADA	LOCALIDADE	E B M Achilles Pazda Rio Do Pinho	LOCAL DE NUCLEAÇÃO
1.EI Anta Gorda	Anta Gorda	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho
2. EI Boa Vista	Boa Vista	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho
3. EI Santa Leocádia	Santa Leocádia	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho
4. EI Santo Antônio	Santo Antônio	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho
5. EI Santa Haydê	Santa Haydê	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho
6. EI Rio Do O Pinho	Rio do Pinho	EBM Rio Do Pinho	Rio Do Pinho

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Escolas rurais nucleadas na localidade de Rio de Areia - Canoinhas (SC)

ENTORNO DA ESCOLA NUCLEADA EBM MARIA IZABEL DE LIMA CUBAS – NA COMUNIDADE DE RIO DE AREIA			
ESCOLA FECHADA	LOCALIDADE	ESCOLA NUCLEADA	LOCAL DE NUCLEAÇÃO
1. EI Pinheiros	Pinheiros	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
2. EI Rio Dos Pardos	Rio Dos Pardos	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
3. EI João Wzorek	Alto dos Pinheiros	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
4. EI Rio Areia do Meio	Rio Da Areia Do Meio	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
5. EI Santa Bárbara	Santa Bárbara	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
6. EI Serra Das Mortes	Serra Das Mortes	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia
7. EI Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia	EBM Maria Izabel De Lima Cubas	Rio De Areia

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Dando continuação, conforme o Quadro 2, escolas nucleadas na comunidade Rio de Areia, a EBM Maria Izabel de Lima Cubas, no município de Canoinhas-SC, que recebe estudantes das localidades de: Pinheiros, Rio dos Pardos, Alto dos Pinheiros, Rio de Areia, do Meio, Serra das Mortes e o próprio local Rio de Areia.

No encadeamento da nucleação, conforme o Quadro 3, escolas nucleadas na comunidade de Felipe Schimdt, no município de Canoinhas (SC), recebem estudantes das comunidades de Erval Bonito, Lageado, Campo das Moças, Paciência dos Neves, Valinhos, Felipe Schimdt, Fazenda Thomasi.

Quadro 3 - Escolas rurais nucleadas na localidade de Felipe Schimdt Canoinhas (SC)

ENTORNO DA ESCOLA NUCLEADA EBM BENEDITO THEREZIO DE CARVALHO NA COMUNIDADE DE FELIPE SCHIMDT			
ESCOLA FECHADA	LOCALIDADE	ESCOLA NUCLEADA	LOCAL DE NUCLEAÇÃO
1. EI Erval Bonito	Erval Bonito	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
2. EI Lageado	Lageado	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
3. EI Campo Das Moças	Campo Das Moças	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
3. EI Paciência Neves	Paciência Neves	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
4. EI Valinhos	Valinhos	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
5. GE Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt
6. EIM Thomasi	Fazenda Thomasi	EBM Benedito Therezio De Carvalho	Felipe Schimdt

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Por fim, conforme o Quadro 4 – a escola nucleada na comunidade do Alto Frigorífico, no município de Canoinhas (SC),

recebe estudantes das localidades de Pardo, Cerrito, Taunay e do Alto Frigorifico.

Quadro 4 - Escola rural nucleadas na localidade Alto Frigorífico – Canoinhas – SC

ENTORNO DA ESCOLA NUCLEADA GEM REINALDO KRUGER – NA COMUIDADE DO ALTO FRIGORÍFICO			
ESCOLA FECHADA	LOCALIDADE	ESCOLA NUCLEADA	LOCAL DE NUCLEAÇÃO
1. GEM Argos Luís Steilein	Parado	GEM Reinaldo Kruger	Alto Frigorífico - Cidade
2. EIM Cerrito	Cerrito	GEM Reinaldo Kruger	Alto Frigorífico - Cidade
3. EI Piedade Taunay	Taunay	GEM Reinaldo Kruger	Alto Frigorífico - Cidade

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Totalizando 23 escolas rurais, que passaram pelo processo de nucleação, donde suas sedes foram fechas, invadidas ou transformadas em outras atividades como: centro de saúde, centro de velórios, clube de idosos, invasões, capelas, moradias e até mesmo derrubadas ou abandonadas.

Para o entendimento sobre a nucleação das escolas rurais e os efeitos nas pessoas das comunidades sem escola, foi então, estruturado um questionário e dividido com seis blocos, organizado da seguinte forma: No bloco 1, dados do entrevistado; No bloco 2, história da escola; No bloco, participação na nucleação na escola; no bloco 4, fatores mudanças na comunidade sem a escola – econômico, cultural, social, ambiental e logístico; no bloco 5, dados sobre o prédio da escola; e, no bloco 6, conhecimento sobre as políticas públicas de nucleação das escolas rurais. Assim, esse estudo foi realizado no município de Canoinhas (SC), localizado na Mesorregião ,segundo o IBGE (2020), do norte catarinense, pertence à associação dos municípios a AMPLANORTE – (Associação dos

Municípios do Planalto Norte Catarinense); tem uma área territorial (km²) 1.145; Canoinhas-SC localiza-se a 839 metros acima do nível do mar, encontra-se 26º10'38'' Latitude S. e a 50º23'24'' de Longitude W., distância cerca de 392 km da capital – Florianópolis e 180 km de Curitiba - capital do Paraná. Sua população total em 2010, segundo o IBEGE era de 52.765 e para 2020 está estimada em 54.480 pessoas. Canoinhas, no que tange a demografia, em sua história de desenvolvimento no ano do centenário, destaca-se que tem um crescimento moderado. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 0,27%. Na UF, esta taxa foi de 1,85%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 72,30% para 73,41%. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Canoinhas é 0,757, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,874, seguida de Renda, com índice de 0,717, e de Educação, com índice de 0,692.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário e das entrevistas gravadas, foram com 66 pessoas (agricultores, moradores, pais de alunos, estudantes e ex-estudantes, professores aposentados e na ativa, líderes comunitários entre outros), em média 3 por comunidade, moradores nos 23 entornos das escolas que passaram pelo processo de nucleação no município de Canoinhas (SC). Em resumo, a pesquisa por meio do questionário usado como roteiro de entrevistas gravadas, destaca-se alguns dados coletados: no bloco 1 - Sobre a Identificação Dos Entrevistados, os resultados apontam que a idade dos 66 entrevistados, assim se configuram, com 80% estão entre 25 a 50 anos de idade e 20% entre 60-80 anos de idade. As profissões dos entrevistados estão entre 85% são agricultores e, 15% outras profissões como professores, negociantes, aposentados, diaristas. Dos entrevistados 60% são homens e 40% são mulheres. Quanto ao grau de formação, 65% possuem séries

iniciais completo, 20% com o primeiro grau completo, 10 % com segundo grau completo e 5% com nível superior completo. Observa-se que está ocorrendo um certo avanço na formação de nível universitário no meio rural em Canoinhas (SC) devido aos filhos de agricultores com maiores posses, tem condições de manter seus filhos na cidade para estudos.

Quanto aos dados coletados no bloco n 2 - Sobre a história da escola na comunidade, destacam-se as respostas das perguntas sobre: qual era ou é nome da escola, e quando foi fundada, quando foi o início da escola na comunidade-localidade. Dos entrevistados 95% dizem saber o nome da antiga escola e desde quando foi iniciada até quando foi o seu fim. Lamentam que, mesmo com as vantagens alcançadas na educação, a escola faz falta no lugar, como diz um morador da comunidade de Paciência dos Neves: "A escola dava vida na comunidade, e hoje virou centro de velório, triste ver isso, porquê é sempre bom ver crianças por aqui, correndo e brincando e, sem a escola não tem mais nada". Também, perguntados sobre quem doou ou vendeu o terreno para fazer a escola na comunidade-localidade. As respostas é que todos sabiam quem doou ou vendeu o terreno para fazer a escola. Questionados se haviam estudado na escola? Foram 90% dos entrevistados que responderam sim, estudaram na escola local e 10% vieram de outro lugar. Também se os seus filhos ou netos estudaram na escola? E se tem conhecimento de quantas crianças estudaram na escola? Também, com 96% dos entrevistados responderam que sabem quem foram as crianças, netos, e quantas crianças estudaram na escola da comunidade quando existia a escola. Questionados se sabem dizer se os professores eram daqui da comunidade – comunidade-localidade ou da cidade? Com 80% dos entrevistados sabiam o nome das professoras e se eram da cidade ou da localidade. Tem saudades da professora respondeu um dos entrevistados do Capão do Erval, pois ensinou muito a ele. Outra questão era se sabia dizer dos acontecimentos com algum tipo de festa na escola; as respostas foi

que todos sabiam dizer quais as festas que ocorriam na escola, desde as festas juninas, dia dos pais, catequese, dia de eleição quanto tinha a urna na escola. Quanto da construção da escola os entrevistados sabiam dizer quem ajudou a construir a escola e quem foi a primeira professora na escola. Em todas as comunidades souberam de imediato sobre quem foi a professora, nome dela, onde morava e alguns onde ainda reside. Perguntados sobre a catequese na escola, dizem que até hoje a escola serve para catequese e que algumas foram transformadas em igreja ou capelas de oração. Um entrevistado, da comunidade do Erval Bonito, disse que: "ainda bem que isso aconteceu, pois tem escolas vizinhas que foram invadidas, estão caindo, viraram centro de velório, triste de ver, dá dó". Questionados se ajudavam a melhorar a escola com limpeza, pintura, outros. Da mesma forma, todos ajudavam, principalmente as mulheres que mais ajudavam. Quando questionados sobre após o fechamento da escola, o que foi feito com os livros, diários, materiais da escola e, se tem alguma foto antiga quando a escola funcionava aqui na comunidade. Todos tinham alguma foto da escola antiga e que a maioria não sabia dizer o que foi feito dos livros e materiais da escola, alguns dizem que a prefeitura levou para a escola nucleada. Uma entrevistada da Serra das Mortes, mostrou muitas fotos da escola e das festas que lá faziam e relatou que: "tenho muitas saudades da escola antiga e das crianças passando pela estrada e que hoje não veja mais nada disso".

Quanto as respostas das perguntas do bloco 3 - Sobre a participação na nucleação na escola rural, os entrevistados responderam as seguintes questões: "O senhor (a) sabe o que foi a nucleação da escola?" Dos entrevistados 85% dizem que sabem o que foi a nucleação da escola na comunidade, e 15 % dizem que souberam bem depois quanto tudo já estava feito. Quando perguntados se foram avisados, com 90% dos entrevistados dizem que foram sim avisados da nucleação da escola e que entenderam muito pouco do que se tratava. A maioria, com 95% dos

entrevistados, dizem que foram avisados pela professora e pelo pessoal da prefeitura sobre a nucleação da escola na comunidade. Perguntados se houve algum debate, reunião, ou explicação sobre a nucleação da escola e se o mesmo havia participado dos debates, dos entrevistados 78% dizem que sim, foram aos debates sobre a nucleação da escola na comunidade, um dos entrevistados disse, da comunidade da Anta Gorda: "fui lá em reuniões com as professoras, pessoal da prefeitura e muitos pais dos alunos também, e foi explicado tudo, como seria a mudança de escola, para o Rio do Pinho e, nós aceitamos tudo pois é pertinho daqui. Dos entrevistados 22% nunca foram em reuniões, pois não queriam que isso acontecesse. Quando questionados se lembravam de outras pessoas da comunidade em participarem dos debates para nucleação da escola e se foram chamados para participar das reuniões e para discutirem sobre a nucleação, muitos dos entrevistados, 87%, dizem que foram sim chamados para participarem e que muitas pessoas não vinham pois, não tinham mais as crianças nas escolas. "Esse foi o motivo de não participaram ou muito pouco apareciam" - relatou uma entrevistada da comunidade do Lajeado. Eles achavam que não precisavam mais da escola na comunidade, completou a mesma. Perguntados se foram informados em qual local seria feito a nucleação da escola, a maioria, 97% dos entrevistados, disseram que sabiam onde seria a nova escola central, lá em Felipe Schmidt. Foram questionados se ele conseguiu dar alguma sugestão ou opinião a favor ou contra a nucleação da escola. Respostas semelhantes era de que no momento não entendiam bem o que era a nucleação da escola na comunidade, pois, o pessoal da prefeitura falavam de muitas vantagens se ocorresse como, por exemplo: "transporte para os alunos, professores especializados, merenda, melhor ensino e educação, educação física, tudo iria melhorar", destacou um entrevistado da Fartura de Baixo. Quando questionados se saberiam dizer qual foi a reação das pessoas da comunidade no início da nucleação da escola, muitos não estavam entendendo bem

o que seria a nucleação, porém 89% dos entrevistados aceitaram o que estava sendo proposto. Também foram questionados se, na atualidade, escutava das pessoas na comunidade sobre o que seria a nucleação da escola, se foi boa ou ruim, e que a maior parte estava de momento sentido a falta da escola na comunidade, segundo um dos entrevistados de Entre Rios: "não se vê mais crianças e nem barulhos e gritaria da piazada nas ruas e no campinho da escola, estranho né", ´um silêncio estranho demais. A maioria das pessoas foram questionadas sobre se percebeu algumas mudanças sem a escola na comunidade ou algumas mudanças na comunidade-localidade e, também sem a escola se fazem alguma melhoria por aqui por parte da prefeitura ou até dos moradores locais? Grande parte dos entrevistados dizem que muita coisa mudou na comunidade, pois não tem mais festas, reuniões, crianças por perto durante o dia pois saem bem cedo e só voltam à tarde, destacou uma entrevistada de Paciência dos Neves. É triste ver isso dizem, sem as crianças por aqui, parou e ficou pensativo um dos entrevistados na comunidade da Sereia, mas fazer o que? Já era, não volta mais. Questionados sobre na época da nucleação da escola, muitos faziam parte da diretoria e da organização das festas. Hoje nada tem, dizem. Quando questionados se assinaram a ata da reunião concordando com a nucleação da escola ou se estavam com dúvidas, acham que foram convencidos a aceitar a nucleação da escola, além do mais e de modo geral, pensar que a nucleação foi boa ou ruim para a comunidade local "agora é tarde demais pois não tem mais a escola, nem terá no futuro enquanto eu viver aqui, pois destruíram tudo, como sempre fazem". Todos são unânimes nas respostas de que "fomos convencidos a aceitar a nucleação e que de fato é ruim pela falta da escola no local, mas que ao mesmo tempo tem ônibus, merenda para crianças e professores melhores na escola" foi a resposta de um dos entrevistados da localidade de Santa Haydê. Alguns lamentam, mas concordam que ajudou na educação dos filhos a partir da nucleação, mas afirmam também que na

comunidade as coisas pioraram pela falta da escola, pois era como algo vivo no local e agora não mais, destaca assim um agricultor: "sem escola parece tudo meio parado por aqui", destacou um dos entrevistados da comunidade de Santa Barbara dos Pardos.

Com relação das respostas dos entrevistados, do bloco 4 - Fatores mudanças na comunidade sem a escola, econômico, cultural, social, ambiental e logístico, foram questionados sobre a percepção dos efeitos com a nucleação da escola e se mudou algumas coisas na comunidade-localidade. Quando questionados sobre percepção na comunidade sem a escola na localidade-comunidade, sentem a falta das atividades que aconteciam nela como as reuniões, festas, transporte, e outros 70% afirmaram que sentem falta das reuniões e das atividades nas escolas, principalmente as festas juninas e 30% falaram que a vida continua sem essas atividades e que na escola nucleada tem sempre, mas é longe para ir, "mais de 15 quilômetros", destacou uma entrevistada de Rio de Areia de Cima. Uma entrevistada da comunidade da Paciência dos Neves disse que o transporte para levar as crianças na escola nucleada é bom e os filhos sempre saem bem cedo e voltam no meio da tarde. Quando questionados se percebem que não tem mais eventos aqui sem a escola na comunidade-localidade e se percebem a ocorrência do êxodo rural na comunidade por falta de uma escola aqui perto, todos falaram que está acontecendo, pois, "as crianças vão longe estudar e hoje não querem ficar mais no interior porque a cidade é bem melhor morar" destacou uma entrevistada da comunidade do Rio de Areia do Meio. Quando também questionados se a distância das escolas nucleadas onde as crianças vão estudar em outra comunidade-localidade é perto ou longe, dos entrevistados, 40 % afirmaram ser um pouco longe, mais de 15 quilômetros, outros 50% dizem ser bem perto, mais de 10 quilómetros, e 10% dizem ser muito difícil ir na escola, pois fica contramão da comunidade. Quando questionados se conheciam alguma atividade que os professores realizavam na escola, uma das entrevistadas, da localidade do Rio da Areia do Meio

afirmou que com a escola tinha horta, clube da árvore, gincanas e hoje sem a escola por aqui tudo parou. Quando percebe por estar sem a escola não passa ônibus por aqui e falta das estradas pois não são arrumadas pela prefeitura, dizem que está tendo menos ônibus e as estradas também arrumam às vezes. São perdas que se observam sem a escola. Por fim, se participa das reuniões na escola nucleada, dos entrevistados 60% sempre participam, 10% vai de vez ou outra, e 30% não vai pois não têm mais filhos na escola e não participam de nada mais.

Quanto as respostas dos entrevistados, no bloco 5 – Dados Sobre o Destino dos Prédio Da Escola, foram questionados sobre se sabe quem é o dono do prédio da escola e qual destino deram para o prédio da escola, dos entrevistados 65% não sabem quem é dono do prédio da escola, e a maioria com 95% afirmam ser da prefeitura o patrimônio, mesmo os que estão abandonados ou invadidos por estranhos. Quando interrogados se sabem quem está cuidando da conservação do prédio da escola, as respostas foram variadas, pois muitos prédios como as capelas, os centros mortuários é a comunidade quem cuida. Quanto a escola que foi transformada em centro comunitário ou de saúde é a prefeitura quem cuida. Por fim, perguntado se saberiam dizer se estão usando o prédio da escola para outras funções e qual destino dar ao prédio da escola., muitos dizem que deve ser vendido aquelas que foram invadidos e, os que foram feitas capelas e centros devem ficar com a comunidade e com a igreja local. Um morador da comunidade de Sereia disse "é só ver o que fizeram com a escola ali na frente da igreja, toda destruída e ninguém é responsável, é triste de ver". Em detalhes será apresentado algumas imagens do destino dessas escolas nucleadas.

Quanto às respostas do bloco 6 - Conhecimento sobre as políticas públicas de nucleação das escolas rurais, os entrevistados foram questionados se conhecem sobre as políticas públicas para desenvolvimento da Educação no Campo, e se conhece alguma ação

do poder público sobre a nucleação da escola. Uma entrevistada da comunidade do Matão disse que já ouviu falar e que a ação do governo foi de melhorar a educação das crianças e diminuir os gastos. Disse ser beneficiada por alguma política pública voltada a nucleação das escolas rurais, com o transporte das crianças, e com a alimentação das crianças nas escolas nucleadas. Assim as políticas públicas de educação melhoraram a qualidade do ensino e ajudaram a melhorar a vida das pessoas do campo, afirmou uma entrevistada da localidade de Santa Emídia do Pardos.

Entrementes, do questionário apresentou-se uma questão em aberto: Como o senhor(a) percebe ou descreveria sobre o desenvolvimento da comunidade sem a escola rural? Muitas foram as respostas, porém o que mais de singularidade surgiu na fala dos entrevistados foi para uma entrevistada na comunidade da Fartura: "A escola rural se desenvolveu da comunidade e continuou crescendo e melhorou para os alunos que foram para outra escola onde estudam e tem disciplinas como a Educação no Campo, onde as crianças tem conhecimento de áreas rurais e outras". Para outra entrevistada na comunidade do Rio de Areia de Baixo: "Nossa comunidade seria extinta se a nucleação não fosse feita aqui, melhorou muito e tem emprego para professores e serventes". Para professora aposentada Maria Lúcia Prust Oleskoviski, da localidade da Fartura, que trabalhou por muitos anos na multi-série, estudou na escola, formou se professora e hoje é aposentada foi muito importante a nucleação pois melhorou o ensino, a socialização, o transporte, enfim tudo foi pra melhor. Para a Elisamar Rocha Pereira de Almeida, da comunidade de Felipe Schmidt, "a nossa comunidade se desenvolve bem sem a escola rural", pois percebem as mudanças nos filhos sendo que o ensino é bem melhor nas escolas nucleadas, e as famílias são bem presentes nas escolas e participam mais. Já para Arlete Nawoski, a falta na comunidade da escola foi ruim pois não tem mais as festas, professores de educação física acabaram. Para a professora Eliete Aparecida Markos Machado, do

Rio de Areia do Meio, as vantagens da nucleação, foram muito bons, pois, tem mais verbas, alimentação, mais professores, pedagogia com educação física, sem abandono do aluno, manutenção da escola, disciplinas, transporte dos alunos e, enfim, tudo melhorou com a nucleação da escola. Não vê desvantagens com a nucleação da escola, afirma a professora.

DESTINO DO PATRIMÔNIO E IMÓVEIS DAS ESCOLAS RURAIS EM SANTA CATARIANA

O destino do patrimônio das escolas rurais em Santa Catarina, não foi diferente como em todo o Brasil, segundo muitas pesquisa, e, também, com o que ocorreu no município de Canoinhas-SC, sobretudo, o destino dos prédios e terrenos, segundo Rodrigues (2018), comenta que no governo de Paulo Afonso Vieira, um novo passo no processo de municipalização e de nucleação foi à publicação da Portaria nº 5.654, de 12 de maio de 1998, segundo a qual, foram extintas as EI, ER, GE e EB cujas atividades de gestão integral e corpo discente haviam sido transferidos aos municípios. Posteriormente, pela Lei nº 11.290, de 28 de dezembro de 1999 – já no governo de Espiridião Amin (1999-2002) o Poder Executivo foi autorizado a Art. 1º "[...] alienar mediante doação aos municípios a propriedade ou a posse das unidades escolares do Ensino Fundamental, cuja execução das atividades de gestão integral e corpo discente foram transferidas aos respectivos municípios, por intermédio de acordos celebrados com a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto até a presente data". Tal doação, de acordo com o art.º 3 da Lei nº 11.290/99, não foram cobertas pela autorização para doação as unidades escolares excluídas dos acordos celebrados com a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto até aquela data, mais especificamente as exclusões, relacionadas nos

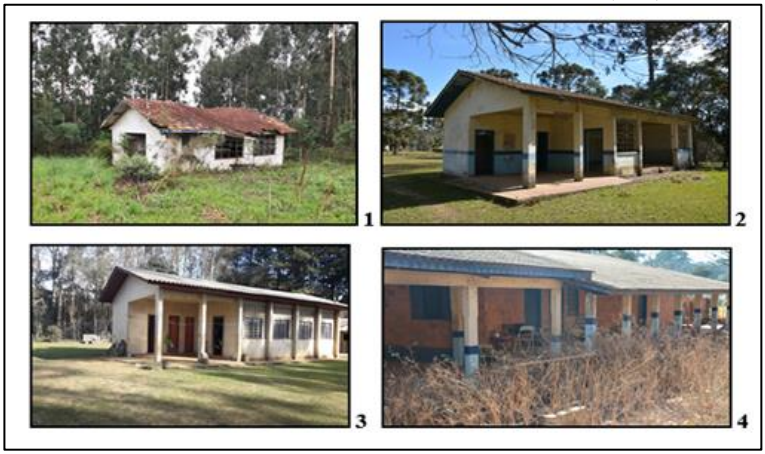
Decretos nº 2.471/97, 2.786/98, 3.022/98, 3.024/98, 3.453/98 e 58/99. Também, as EB cuja transferência limitou-se às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Posteriormente, tendo em vista as exclusões e inclusões operadas após a publicação da Lei nº 11.290/99, foi aprovada a Lei nº 13.500, de 26 de setembro de 2005, autorizando a doação aos municípios, da propriedade ou posse das unidades escolares do ensino fundamental não contemplados pela Lei nº 11.290/99 e cuja execução das atividades de gestão integral e corpo discente haviam sido transferidos aos municípios por meio de acordos celebrados com a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. As doações se referiam aos terrenos e benfeitorias edificadas, sendo devido que o município promovessem e executassem as ações necessárias à titularização das referidas propriedades, e, recebessem os bens no estado em que se encontravam e os utilizassem "em atividades de interesse público social, cultural, industrial ou pedagógico" e respondesse pela evicção (art.2º, I a IV). Como se pode verificar, foram muitas as medidas relacionadas com o processo de municipalização, ocorridas durante o governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1998). Mesmo com a alteração de governo ocorrida em 1999, com a posse do governo Espiridião Amin (1999-2002), não houve medidas de reversão do processo, já em estágio avançado. Por meio da política de municipalização, acompanhada do processo de nucleação, em menos de cinco anos praticamente todas as escolas situadas na área rural foram fechadas (EHRHARDT, 2012). Munarim (2013, p.32) refere que o período que concentrou o processo de nucleação de escolas e de transporte de estudantes foi de 1995 a 2000, sendo que de 1995 a 2011 o número de escolas rurais em atividade no estado caiu de 6.857 para 1.541. Fim do governo de Esperidião Amin, no governo seguinte – de Luiz Henrique da Silveira (2003-2007), as medidas de municipalização são complementadas, desta vez com a doação, aos municípios, da propriedade ou posse das unidades escolares do ensino fundamental que não haviam sido cobertas pela nº 11.290/99,

agora autorizada pela Lei nº 13.500/2005. No tocante às medidas deflagradas pelo Estado, no início da década de 90, pela via da municipalização e rumo à nucleação de escolas, podemos dizer que se completava o ciclo da referida política de descentralização educacional em Santa Catarina. A essa altura, com amplas alterações nas redes municipais de ensino, especialmente se comparadas à década anterior.

Assim sendo, na Figura 2 – representam um conjunto de 4 imagens, – é uma representação da consequência do destino de algumas escolas que sofreram o processo de nucleação e o prédio da escola que foi abandonado pelo poder público. Na foto n 1 - a imagens que representam a realidade, é a escola Isolada da comunidade do Palmital, foi abandonada, sem manutenção e na atualidade está destruída em situação de cair a qualquer momento. A foto n 2 é a escola da Sereia, foi invadida, e a comunidade expulsou os invasores, a mesma se encontra na condição deplorável, mas a comunidade já está se organizando para fazer dela uma capela mortuária. A foto n 3, a escola da comunidade do Capão do Erval, foi invadida, fazem mais de 10 anos, e a comunidade não quer se envolver com a questão. Por fim, a foto n 4 é da localidade Parado, a escola GEM Argos Luís Steilein, está abandonada, criam-se galinhas nas salas de aula da escola, e a comunidade não se envolve com o destino da mesma, pois o terreno, pelas falas das pessoas da comunidade pertence a uma empresa local.

No conjunto de fotos da Figura 3, observa-se que na foto n 1 é a escola da localidade do Rio de Areia do Meio, foi transformada em centro de velórios, a foto n 2, da localidade de Arroios foi transformada numa capela católica, a foto n 3 do Rio de Areia de Cima, foi transformada em um centro de Saúde, e a foto n 4, da comunidade de Paciência dos Neves. foi transformada em um centro para o grupo da terceira idade. Assim essas escolas tiveram um destino diferenciados das outras supracitadas.

Figura 2 – Conjunto de fotos do Destino das escolas nucleadas em Canoinhas (SC)



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Em suma, algumas escolas foram aproveitadas para serem centro de saúde observado na Figura 3, afirma um morador da localidade "ainda bem que serve para alguma coisa como o postinho de saúde, ajuda demais a comunidade" completou o entrevistado de Rio de Areia de Cima. Outras foram destinadas pelas comunidades para serem centros de velórios, "se nós da comunidade não fizéssemos o centro de velório, a antiga escola estava sendo invadida por pessoas, vagabundos que nem sabemos de onde vieram, assim ficou útil e bonito, mas ainda não inauguramos", disse o presidente da igreja da comunidade do Rio de Areia de Baixo, observada a capela mortuária reformada da escola que foi nucleada.

Figura 3 - Conjunto de fotos do destino das escolas nucleadas em Canoinhas (SC)



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Em tantas outras localidades, como destacou um entrevistado de Santa Haydê, "a nossa comunidade usamos para sala de catequese, salas de reuniões, centro comunitário, a igrejinha". Muitas outras escolas foram invadidas como moradia de pessoas pobres e fixaram suas residências, e que até a atualidade, eles estão como posseiros da antiga escola e ninguém faz nada, como se vê, disse um entrevistado da Sereia. Além de tudo, muitas estão num completo abandono e em deterioração do prédio por completo, como se observa na comunidade da Sereia. Assim, o patrimônio construído em comunidades rurais, após a nucleação das escolas foram em alguns estados, como o de Santa Catarina, destinados aos municípios e como supracitado, se encontram e foram transformados em centro de saúde, centros de velórios, igrejas, invasões e também são encontrados em completo abandono ou já não existem mais. Contudo, os sentimentos demonstrados na coleta dos dados da pesquisa indicaram sentimentos e singularidades com uma certa indignação e tristeza por parte de alguns moradores dessas

comunidades pela falta da escola no local. São muitos relatos que solicitam ações do Estado para serem resolvidos e para darem o destino certo para a escola local. “Bem melhor e menos triste ao ver que nem tudo está abandonado” relatou um morador da comunidade do Salseiro, onde a escola está em ruínas, demonstradas na Figura 3, na primeira imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se em virtude, dos conceitos e fatos apresentados sobre o desenvolvimento comunitário e a política pública educacional relacionadas a nucleação das escolas rurais , no escopo do município de Canoinhas-SC, na atualidade, sobre as instituições voltadas ao Ensino do Campo, perpassam não apenas por uma mera aproximação de pessoas, na comunidade durante o processo de nucleação, mas elevam relações interpessoais com diferentes opiniões sobre a nucleação das escola em existir ou não mais na comunidade-local. Nota-se, que a nucleação de escolas em comunidades tradicionais, como é o caso do Município de Canoinhas-SC, constitui-se como o um fator entre ganhos e perdas no campo, no qual esta pesquisa mostra que a partir da perspectiva das políticas públicas educacionais, alterou, com certeza, a vida comunitária e cultural de muitas pessoas por não mais existir uma escola na comunidade-local. No campo da cultura, muito se modificou, por situar-se no viés dos costumes, como festas, reuniões, encontros, entre tantos convívios no cotidiano da vida comunitária, das famílias e dos alunos na escola nucleada. Certamente, não se nega que ganhos pedagógicos, estruturais e econômicos se fundamentaram com a nucleação da escola rural, porém, perdas irreparáveis no convívio sociocultural e organizacional das comunidades rurais sem a escola criam, sobretudo, uma

singularidade que se apresenta nas características cognitivas e psicológicas do desenvolvimento humano nas comunidades após a nucleação das escolas rurais no Brasil. Nessa conjuntura de interessantes peculiaridades e de diversidade cultural em que se encontram alunos de diferentes regiões, muito presente a ideia do convívio comunitário, em municípios cujas administrações municipais elegeram a nucleação escolar como política pública que beneficiou as comunidade do interior, mas que no âmago da convivência, sem a escola, demonstra-se a tristeza de serem vistas e transformadas em centro de velório, de saúde ou igreja, moradias, depósito entre tantos fins, destruindo, assim, o convívio comunitário. Por conseguinte, perdas irreparáveis do bem comum e do desenvolvimento comunitário.

Entrementes, o processo de nucleação das escolas rurais, no município de Canoinhas-SC, desde sua constituição enquanto política municipal e estadual até sua implantação nas comunidades em análise, perpassam pelas transformações e mudanças na singularidade e no espaço rural das comunidades que sofreram a ação e na atualidade vivem na espacialidade comunitária o saudosismo de não existir mais uma escola no local, em suma modificando o espaço e o desenvolvimento comunitário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *et al*. (orgs.). **Por uma educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ÁVILA, F. B. **Pequena Enciclopédia da Doutrina Social da Igreja**. São Paulo: Loyola, 1991.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOF, A. M. (org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/05/2020.

CARDOSO, V. S. **Os impactos da nucleação das escolas do campo do município de Ponte Alta de Bom Jesus** (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Tocantins: UFTO, 2019.

CARMO, H. **Desenvolvimento Comunitário**. Lisboa: Universidade Aberta, 1999

CELINA, S. "Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas". *In*: HOCHMAN, G. (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2007.

FRIGOTTO, G. "A formação e profissionalização do educador: novos desafios". *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. "Sobre o Fundeb". **FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 20/08/2021.

LAROUSSE. **Dicionário Larousse**: Língua Portuguesa. São Paulo: Lafonte, 2022.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. "Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferentemente". **Revista Pedagógica**, vol. 15, n. 31, 2013.

OLIVEIRA, K. L. A. **Política de Nucleação de Escolas do Meio Rural**: Repercussões em Comunidades do Oeste Catarinense. Joaçaba: UNOESC, 2018.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo**: O Caso do Município de São Gabriel/RS (Dissertação de Mestrado em Geografia). Santa Maria: UFSM, 2015.

RIVAS, R. H. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina**: Estado del Arte. Santiago de Chile: Unesco / Reduc, 1991.

RODRIGUES, A. C. S. *et al*. **Nucleação de Escolas no Campo**: conflitos entre formação e desenraizamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

ROMÃO, J. E. "Os camaradas de Torreões: estudo de caso de resistência comunitária à Nucleação de escolas unidocentes do meio

rural". *In*: ROMÃO, J. E. **Poder local e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.344, de 21 de outubro de 1997**. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19/05/2020.

SILVA, S. S. **O processo de nucleação da Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá - Sudeste do Pará**. Marabá: UNIFESSPA, 2015.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. "O agrupamento das escolas do campo: nucleação e a melhoria da qualidade do ensino". **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 4, n. 9, 2017.

WEBER, M. "Comunidade e sociedade como estruturas de socialização". *In*: FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora Nacional / Editora da USP, 1973.

CAPÍTULO 8

Espaço Agrário, Movimentos Sociais e Educação do Campo: Pontuações para Debate

ESPAÇO AGRÁRIO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PONTUAÇÕES PARA DEBATE

Valter Machado da Fonseca

Carmen Lucia Ferreira Silva[11]

Este ensaio tem por objetivo central a construção do contexto histórico, econômico e social para a efetivação de uma educação voltada para os povos do campo, sobretudo aqueles que vivem da terra e que enfrentaram o processo de segregação socioespacial decorrente da chamada "modernização" dos processos produtivos no espaço agrário brasileiro. Este artigo surge da necessidade de se discutir os aspectos culturais que determinam a identidade dos "sujeitos" que sobrevivem da terra, em desigualdade de condições com os agentes do capital inter/multi/transnacional que se instalaram no espaço agrário brasileiro. Para tanto, utiliza como metodologia as experiências dos autores junto aos movimentos camponeses, pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema. Os autores indagam sobre o conceito de Educação do Campo e seu papel na formação e trabalho docentes, a identidade do sujeito que vive da terra, as metodologias educacionais e práticas didático-pedagógicas que auxiliem os camponeses a compreenderem seu lugar no campo brasileiro. Conclui-se que a Educação do Campo expressa uma síntese dos movimentos sociais do campo em suas contribuições aos processos de formação pedagógica e cidadã.

Para se discutir a Educação do Campo é preciso recontextualizar a história dos sujeitos que tiveram sua origem no

[11] A pesquisadora é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), razão pela qual agradece ao seu apoio institucional para o desenvolvimento do presente capítulo.

campo, cujas atividades sempre estiveram intrínsecas ao espaço agrário brasileiro. Neste sentido, para compreender o contexto dos sujeitos que vivem e/ou viveram da terra, torna-se imprescindível responder: quem são estes sujeitos, afinal? De onde vieram? Qual sua identidade cultural? Quais suas crenças, religiosidades, mitos e folclores? Quais suas perspectivas presentes e futuras para a sobrevivência no espaço agrário?

Antes, porém, de tentarmos compreender quem é este sujeito e o lugar que ele ocupa no campo brasileiro, faz-se imprescindível que percebamos o lugar que ele se localiza hoje na sociedade de desiguais. E para fazer isto, é preciso perceber o movimento deste sujeito no interior de uma sociedade que também se acha em constante movimento, numa sociedade que se edifica dialeticamente na história. Não podemos colocar um sinal de igual entre o sujeito que "insiste" em viver da terra nos tempos presentes e aquele que sobrevivia dos frutos do campo há 40, 50 ou 60 anos atrás.

E para localizar as raízes, particularidades e singularidades deste sujeito é também preponderante entender as migrações do campo em direção às cidades, que desterritorializou este sujeito do seu lócus eminentemente agrário e o reterritorializou nas periferias das grandes e médias cidades do país, enfraquecendo suas raízes e ameaçando, sobremaneira, sua identidade enquanto campesino. Mas, para fazer isso, é necessário que façamos uma digressão analítica na história do Brasil para que possamos compreender como foi construída a política fundiária no país, bem como se deu o processo histórico de ligação do trabalhador rural com a própria terra.

Então, o debate sobre um projeto de Educação do Campo demanda a compreensão do processo histórico e social da evolução das políticas fundiárias brasileiras. Demanda a compreensão das transformações da realidade do sujeito que vivia da terra para um sujeito que padece nas periferias urbanas. Demanda o entendimento

das transformações tecnológicas no espaço agrário que levou à acumulação de riquezas para os grandes grupos econômicos e a segregação socioespacial da maioria dos camponeses. Requer a sensibilidade dos educadores/educadoras em procurar perceber todos os detalhes e nuances embutidos na aculturação dos trabalhadores rurais, fruto de um projeto maior de mundialização do capital que produziu uma nova dinâmica no campo, consumindo desenfreadamente os recursos da natureza, introduzindo equipamentos e maquinaria pesados neste ambiente e dizimando os costumes, tradições, expressões artísticas, religiosidades e hábitos secularmente consagrados pelas comunidades camponesas, quilombolas, e indígenas.

Assim, quaisquer projetos que visem a reconquistar os valores legítimos e tradicionais das comunidades campesinas têm que, necessariamente, passar por uma pedagogia que ressignifique os conteúdos tradicionais da educação formal, segundo os reais valores culturais, crenças e experiências históricas dos camponeses e seus descendentes. Portanto, um currículo que possa atender os anseios e desejos destas comunidades deve ser estreita, estrita e intrinsecamente ligado aos valores e costumes da terra e, nesta direção deve ser sempre um currículo aberto. Assim, quaisquer projetos de Educação do Campo devem ser construídos “com” e/ou “pelas” comunidades camponesas e não “para” elas. Somente assim, nesta perspectiva, estaremos construindo uma verdadeira pedagogia de terra, somente com a compreensão da realidade e da rede de vivências socioculturais das comunidades camponesas seremos capazes de auxiliar estes atores que vivem da terra a edificarem seu autêntico projeto pedagógico para uma educação verdadeiramente voltada para o campo brasileiro.

Este estudo é constituído basicamente por duas seções a saber: 1) O contexto histórico da política fundiária brasileira e 2) Por uma Educação do Campo! Por uma pedagogia da terra!

Na primeira seção buscamos a problematização da política fundiária no Brasil a partir do contexto histórico, econômico cultural e social. Debatemos e elencamos fatores e aspectos que marcam a história daqueles que vivem e/ou viveram dos frutos da terra. Discutimos as características gerais do conceito de cultura e da cultura campesina, enfatizamos o papel da invasão do espaço agrário pelas tecnologias oriundas da "Revolução Verde", a segregação socioespacial dos sujeitos que viviam dos frutos da terra, o inchaço das cidades em decorrência da segregação dos sujeitos campesinos em função dos impactos decorrentes destas tecnologias e apontamos a relevância dos movimentos sociais para a resistência e superação desses impactos buscando caminhos para a retorrirorialização desses sujeitos segregados do campo no espaço agrário e procurando caminhos para a reconquista de suas identidades culturais.

Na segunda seção problematizamos o conceito de uma Educação e de uma Pedagogia da Terra a partir da ação dos movimentos sociais. Para tanto buscamos confrontar o modelo de Educação Rural embasado no modelo da escola urbana e de raízes eurocêntricas com um outro paradigma de educação, uma Educação do Campo tendo por pilares os valores e interesses ligados aos interesses e saberes campesinos, descartando este modelo agroexportador que despeja toneladas de insumos e agrotóxicos no espaço agrário brasileiro.

Para isso, examinamos as bases e os pilares extraídos das lutas e ações práticas dos movimentos sociais do campo. Defendemos uma Educação do Campo construída pelos atores sociais genuínos do campo negando uma educação construída "para eles". Para isso, é fundamental a formação de educadores do campo com base nos saberes campesinos tradicionais e nos princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA FUNDIÁRIA BRASILEIRA

Compreender o lugar dos trabalhadores rurais no Brasil requer o entendimento da dimensão econômica e social da política fundiária no país. Antes de aprofundarmos o debate sobre a trajetória histórica do movimento camponês faz-se necessário mostrar o nascedouro da política fundiária brasileira. Já à época da chegada de Cabral ao país, a tendência da concentração de terras ficava clara.

Para explicitar, nada mais oportuno que a primeira impressão de Pero Vaz de Caminha sobre a descoberta das "novas terras", registrada em carta, datada do dia 1º de maio de 1500, da ilha de Vera Cruz e endereçada ao rei de Portugal:

> Esta terra, senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até a outra ponta que contra o norte vem, de nós deste porto houvemos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar, em algumas partes, grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender os olhos não podíamos ver senão terra e arvoredos – terra que nos parecia muito extensa. Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo, a terra em si é de muitos bons ares frescos e temperados como os Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, darse- á nela tudo, por causa das águas que tem. (CAMINHA, 1º de maio de 1500)

Na verdade, a carta de Pero Vaz traz em suas entrelinhas toda a "lógica" do discurso hegemônico de estratégia da implantação do modo de produção capitalista, que estava em gestação no período das grandes navegações. Os grandes impérios da época viam na conquista de novas colônias a oportunidade de enriquecimento a qualquer custo, além da imposição da cultura branca e machista europeia. A referência à quantidade de água existente na ilha de Vera Cruz deixa claro que, na pior das hipóteses, ou seja, na inexistência de metais preciosos, a fertilidade da terra poderia ser explorada para suprir as necessidades de gêneros alimentícios para a Europa, principalmente os produtos mais rentáveis e de maior demanda nos mercados do ocidente.

A tendência da concentração de terras no país originou-se a partir do processo de colonização brasileiro, conforme o fragmento do texto de Eduardo Galeano (2002, p. 73-74):

> As terras foram cedidas pela Coroa portuguesa, em usufruto, aos primeiros grandes senhores de terra do Brasil. A façanha da conquista tinha de correr paralelamente à organização da produção. Somente doze "capitães" receberam, por carta de doação, todo o imenso território colonial virgem, para explorá-lo a serviço do monarca. Todavia, foram capitais holandeses os que financiaram, em maior medida, o negócio, o que foi, em resumo, mais flamengo do que português. As empresas holandesas não só participaram na instalação dos engenhos e na importação dos escravos; além disso, recolhiam o açúcar bruto em Lisboa, refinavam-no, ganhando lucros que chegavam à terça parte do valor do produto, e o vendiam na Europa. Em 1630, a Dutch West India Company invadiu e conquistou a costa nordeste do Brasil, para assumir diretamente o controle do produto.

A obra de Galeano (2002) dá uma ideia precisa acerca da enorme tendência na preservação e sublimação dos latifúndios pela coroa portuguesa. Imaginem um país de dimensões continentais como o Brasil, ser dividido em doze fatias de terras distribuídas a apenas doze donatários. Esta é a tônica da política fundiária brasileira, que teve seus alicerces fincados nos pilares dos processos de colonização do século XV/XVI. O fascínio pela grande extensão territorial brasileira, aliada a enormes porções de terras férteis e à grande quantidade de recursos naturais, estimulou a concentração de terras nas mãos de poucos, desde a época da colonização do país.

O relato de Galeano mostra exatamente como se deu o início da concentração de terras no Brasil. As benesses e as trocas de favores econômicos e políticos não são nenhuma novidade. Tais "acertos" políticos e econômicos, fatos cotidianos nos tempos atuais, são intrínsecos das origens de nosso processo de colonização.

A exploração do Pau-Brasil dizimou as comunidades indígenas e, posteriormente, a implantação da monocultura canavieira para exportação lançou mão do criminoso processo de escravização dos povos africanos para lograr êxito na empreitada da exploração dos recursos naturais, aliada aos cultivos para atender as demandas da Europa. Então, os camponeses surgiram exatamente da grande miscigenação étnica que marcou o processo de colonização do país. Dessa forma os primeiros trabalhadores da terra nasceram já nas lacunas do sofrimento.

Então, a história das comunidades camponesas no Brasil é pontuada de aspectos e fatores que remetem ao sofrimento, à fome, ao desemprego, ao analfabetismo, à desigualdade social, enfim a toda uma gama de elementos decorrentes da segregação socioespacial, marca indelével do processo histórico da colonização do território brasileiro.

A saga dos camponeses no Brasil

O desenvolvimento da sociedade capitalista, com o surgimento das tecnologias voltadas para o campo, promoveu uma reviravolta espetacular nas formas e técnicas de produção agrícola, nas relações do homem com a terra e nas relações sociais no campo brasileiro. Por um lado, ela concentrou intensamente as riquezas nas mãos dos grandes grupos e conglomerados agroindustriais e, por outro lado, aprofundou ainda mais os processos de desigualdade social e exclusão socioespacial no campo brasileiro. Para justificar o parágrafo acima nos valemos do trabalho de (FERNANDES, 1999, p. 28):

> O campo brasileiro passou por profunda modernização, em alguns setores da agricultura, onde o capitalismo fincou sua mais espetacular expansão nas últimas décadas. Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960 -1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. Esse processo de transformação da sociedade moderna durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA. O impacto social foi a extrema concentração urbana, o desemprego e a violência. O impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro.

Desta forma, o denominado processo de "modernização" do campo trouxe drásticas consequências para os pequenos produtores, camponeses, extrativistas e coletores que viviam da agricultura de subsistência e dos frutos do campo há centenas de anos. As décadas de 1960/1980 elencadas por Fernandes foram exatamente aquelas

em que o campo brasileiro (em especial o cerrado) serviu de gigantesco laboratório para os experimentos dos pacotes tecnológicos advindos da denominada "Revolução Verde" (insumos, agrotóxicos, pesticidas, herbicidas, dentre outros). Estes pacotes tecnológicos, além de provocarem um violento impacto sociocultural no campo brasileiro, foram ainda responsáveis pelo despejo de incontáveis toneladas de insumos, pesticidas e agrotóxicos nos solos e nas águas do campo brasileiro.

Por outro lado, imaginem um contingente de 30 milhões de trabalhadores rurais sendo despejados nas periferias urbanas, num espaço de tempo de apenas 30 anos. Fernandes (1999) continua sua argumentação sobre os impactos no campo brasileiro:

> As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária (FERNANDES, 1999, p. 28).

Assim, a desterritorialização das comunidades camponesas se deu em função da concentração da riqueza nas mãos dos grandes grupos econômicos que detêm as tecnologias que invadiram o espaço agrário. Os cultivos de exportação e a maquinaria que invadiram o campo brasileiro aumentaram, proporcionalmente, não

somente a produtividade agrícola, mas também a desigualdade e exclusão sociais.

A segregação do trabalhador do campo auxilia, sobremaneira, no aumento exponencial da violência, desemprego e fome nos centros urbanos. Então, os movimentos sociais no campo mostram que o desenvolvimento econômico passa necessariamente, por uma política fundiária que vise em primeiro lugar, ao atendimento das demandas do povo brasileiro e não aos anseios das nações capitalistas centrais. O desenvolvimento de uma nação passa, necessariamente, pela erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome e da miséria de sua população.

Foi no enfrentamento desta problemática que surgiram os movimentos sociais no campo, visando resolver os conflitos e contradições provocados pelo gigantesco deslocamento de milhões de trabalhadores da terra, despejados nas periferias urbanas. Assim, os movimentos sociais no campo brasileiro são fundamentais para a busca da solução para o atraso e minimização dos equívocos de uma política fundiária que prima pela concentração de terras e de riquezas, deixando largos contingentes da população à mercê do descaso e do abismo incontornável da desigualdade social e da segregação socioespacial. O eixo das reivindicações dos movimentos sociais no campo, ao contrário do que muitos pensam, é a solução dos principais problemas do campo e das cidades, os quais, uma vez solucionados, darão um grande impulso no combate à desigualdade social e à violência urbana. Novamente recorremos aos estudos de Fernandes (1999) para validar nossas afirmações:

> Para um país como o nosso, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. A construção

> de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente. É uma forma concreta de valorização da vida no campo. O Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura, porque nem a indústria e nem a agroindústria vão oferecer trabalho para toda essa população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarizar a todos, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados, sem-terra, etc. (FERNANDES, 1999, p. 29)

Assim, Fernandes (1999) aponta a necessidade dos movimentos sociais no campo. Eles são os canais legítimos de enfrentamento das principais problemáticas do campo, além de apontarem o caminho e proposições efetivas para a minimização dos impactos sociais não somente no campo, mas, sobretudo, nas periferias dos médios e grandes centros urbanos do país.

Os movimentos sociais no campo e a "erosão cultural"

Os movimentos sociais no campo, além de serem importantes instrumentos em busca de um novo paradigma fundiário para o país, são ainda relevantes meios de busca de superação das contradições e consequências das mazelas da sociedade atual. Nesta direção interpretativa os movimentos sociais no campo são também imprescindíveis veículos de propagação e divulgação da cultura dos mais diferentes povos que habitam/habitavam o espaço agrário do país. É importante destacar que a cultura aqui colocada tem uma conotação autônoma e espontânea construída no interior dos movimentos, elaboradas pelos atores que vivem o drama e a trama dos marginalizados e excluídos da sociedade capitalista.

O entendimento acerca das construções, manifestações e formas culturais vem da percepção dos valores populares intrínsecos à terra, têm cheiro de terra, gosto de terra, pois emanam das experiências concretas do sofrimento na beira das estradas, nos acampamentos e se consolidam, cristalizam-se nos sonhos, nas lacunas entre a realidade sofrida e a utopia de tempos melhores. E neste terreno, entre a realidade e a utopia existem espaços para a fluidez dos sonhos, para a construção de valores culturais autônomos e espontâneos. Aí, nestes labirintos e interstícios entre o real e o utópico se constrói e floresce o terreno fértil do imaginário de homens, mulheres e crianças calejados pela labuta, pela batalha diária em busca da sobrevivência e, nesta luta os atores sociais do campo bebem da fonte da esperança, se fortalecem e se fortificam para outras tantas batalhas, cujo resultado não pode ser pior do que o dia a dia cruel e dos maus tratos das periferias das grandes cidades. Aí, neste terreno fértil da utopia eles constroem seu projeto de vida e deixam florescer, regados pelo trato com a terra, sua fé, sua religiosidade, sua mística, suas representações e suas simbologias. (FONSECA, 2011, p. 3-4) faz uma importante reflexão acerca da cultura popular enquanto um processo de construção dialético, espontâneo e livre:

> Enquanto um processo espontâneo localizado dentro de determinado contexto históricosocial, a cultura se enquadra no interior de uma rede de vivências sociais que marcam e determinam o contexto no qual ela surge. Assim, a cultura em um determinado contexto é diferente de outras culturas dentro de outros contextos diferentes desse e inclusive entre si. Nesta direção interpretativa podemos, então, aceitar que o conceito de cultura é relativo, dependendo do tipo da espontaneidade do processo que a originou, do contexto históricosocial no qual ela se insere e, ainda, do ponto de vista de quem a examina. Nós nunca

> vamos conseguir observar uma cultura de determinado povo ou grupo social, do mesmo ângulo e com os mesmos olhos daqueles que a construíram dentro de um processo espontâneo e em determinado contexto históricosocial, do qual não participamos. [...] Assim talvez seja útil nos valermos de uma "noção" e não de um "conceito" de cultura, uma noção que possa nos orientar em nossas elaborações e que não esteja atrelado a normas e padrões conceituais rígidos e predefinidos. Talvez seja válido partir da noção de que a cultura seja algo originado de um processo espontâneo e autônomo, inserido num contexto históricosocial e que expressa os valores, crenças, fé, religiosidades, modos de vida, concepções de vida, de mundo e de natureza. É algo não estático, ao contrário, se movimenta conforme se movimentam os elementos e aspectos determinados pela constante evolução do contexto sociocultural que a originou, em conformidade com as transformações das concepções e posicionamentos diante do mundo e seus elementos, daqueles que a construíram.

Quando afirmamos que a cultura deve ser um processo de construção espontâneo e autônomo, na verdade significa dizer que ele deve ser gestado dentro do próprio contexto das comunidades camponesas e/ou dos movimentos sociais e, nunca imposto por quaisquer instituições dirigidas pela mão do Estado e seus atores e nem por pessoas "estranhas" ao seu convívio, à sua rede de vivências sociais. Neste sentido, é importante a contribuição de Chauí (2006):

> Se examinarmos o modo como o Estado opera no Brasil, podemos dizer que, no tratamento da cultura, sua tendência é antidemocrática. Não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo mesmo como o Estado visa a cultura. Tradicionalmente, procura capturar toda a criação da

> cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural público, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, o Estado se apresenta como produtor de cultura, conferindo a ela generalidade nacional ao retirar as classes sociais antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Há ainda uma outra modalidade de ação estatal, mais recente, em que o Estado propõe o "tratamento moderno de cultura" e considera arcaico apresentar-se como produtor oficial de cultura. Por modernidade, os governantes entendem os critérios e a lógica da indústria cultural, cujos padrões o Estado busca repetir, por meio das instituições governamentais de cultura. Dessa maneira, passa a operar no interior da cultura com os padrões de mercado (CHAUÍ, 2006, p. 134).

Então, o processo de produção cultural das comunidades campesinas deve se nortear nos parâmetros erigidos pelas próprias comunidades, passando ao largo do processo de apropriação cultural do Estado, ou seja, uma cultura que persiga insistentemente e permanentemente a fuga da alienação cultural presente no domínio do controle estatal das diversas formas de manifestação cultural.

No mesmo sentido do apontado por Marilena Chauí (2006), boa parte da "intelectualidade" brasileira considera o homem do campo como despreparado, inculto, "selvagem", "roceiro", como se ele fosse desprovido de identidade cultural, de concepções filosóficas de vida e de mundo. Aqui é relevante destacar uma citação de Antônio Gramsci (1979, p. 7-8) que nos ajuda a elucidar esta questão:

> Não existe na atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma,

> todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Grifos do original)

A contribuição de Gramsci (1979) é muito pertinente ao reafirmar a inexistência de diferenças entre o trabalho braçal (mecânico) e o trabalho intelectual. Muito mais que isso, os valores culturais estão muito além dos pseudojuízos morais da intelectualidade que tanto desprezam os saberes e a cultura populares.

Por outro lado, a cultura dos povos que vivem da terra vem encharcada de sonhos, de esperança, de religiosidade, de crenças, de mística, de representações e simbologias que nascem e florescem no seio dos movimentos que emanam das experiências concretas das labutas e batalhas em busca de um novo projeto de vida para trabalhadores sem-terra, quilombolas e comunidades indígenas. A busca por paradigmas emancipatórios é permeada de arte, literatura, poesia, "causos", dramaturgia popular, música, enfim, é permeada pelos valores artísticos e culturais, genuínos e autênticos, das comunidades dos que buscam viver dos frutos da terra.

Mas, o que vem a ser "erosão cultural"?

Por tudo que o nosso estudo elencou até agora, é possível perceber que grande parcela dos trabalhadores que habitam as periferias dos grandes centros urbanos são, de uma forma ou de outra, ligados ao campo, têm sua origem ligada à terra, sua ancestralidade ancorada nos modos de vida camponês. Em sua grande maioria, perderam o norte da cultura de suas origens, de seus

antepassados. E, estes mesmos sujeitos ligados ao labor campesino, mas que hoje se encontram nas cidades, na verdade são aqueles que engrossam as fileiras dos movimentos sociais em busca de sua volta às origens, ao trabalho e sustento no campo, por meio dos frutos da terra.

Pois bem! E, por que estes sujeitos se distanciam de suas origens culturais? Por que eles perdem, pouco a pouco, sua ligação com a terra?

Ora, na verdade estes sujeitos não tiveram opções de escolhas. Foram segregados do campo, expulsos pela força dos grandes grupos econômicos e seus pacotes tecnológicos que invadiram o espaço agrário. Em verdade, foram segregados em detrimento dos interesses do grande capital inter/multi/transnacional que se territorializou no campo brasileiro. Ou seja, estes sujeitos foram despejados nas periferias dos centros urbanos a mercê do consumismo, no estranhamento de uma cultura que não é/era a sua, foram plantados num meio cujo objetivo maior é propagar e expandir os lucros, a mais-valia.

Toda esta lógica perversa de afastamento de seus matizes culturais faz com que estes sujeitos sejam presas fáceis e sedutoras para os projetos de aculturação, isto é, caem nas garras da apropriação cultural do Estado capitalista. Daí, estes sujeitos ficam debilitados, num ambiente inóspito, distante de seus projetos inicialmente ligados à terra, ao coletivo, ao campo. São, na verdade, tragados pela corrente da banalização cultural e da superficialidade, perdem sua radicalidade. Isto é o que chamamos de perda de identidade cultural ou "erosão cultural". Assim, os movimentos sociais do campo possuem o nobre papel de reconquistar estes sujeitos para a luta, propondo-lhes uma volta a suas raízes culturais, dando-lhes a oportunidade de reconstrução de seus projetos de vida e reconstituição de seu matiz cultural.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO! POR UMA PEDAGOGIA DA TERRA!

Iniciamos este tópico nos apropriando de algumas indagações formuladas pelo Prof. Miguel Gonzalez Arroyo acerca da formação de educadores para uma Educação do Campo. Segundo ele "A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Por quê?" (ARROYO, 2007, p. 158). A indagação de Arroyo (2007), além de se tratar de uma constatação, ainda é muito inquietante. Esta singela, porém relevante indagação, mostra o cerne da crise dos modelos de formação docente para a própria educação urbana, que dirá para um projeto ainda amorfo, desfigurado e distante de Educação do Campo. Esta deficiência na formação de educadores foi destaca por Marx (1987) em suas Teses contra Feuerbach onde ele afirma "A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação são mudadas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado." Imbuído do intuito de provocar ainda com mais vigor esta discussão evidenciamos outras arguições do Prof. Miguel Arroyo (2007):

> Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais em concreto, seria uma preocupação necessária para o repensar dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura? (ARROYO, 2007, p. 158).

Ao elencarmos as reflexões extraídas dos estudos de Arroyo (2007) percebemos a contradição gritante de pensarmos uma educação voltada para os sujeitos que vivem da terra principalmente a partir da existência de lacunas enormes tanto teóricas quanto práticas que apontam para uma enorme crise no paradigma urbano de educação. Então, quando falamos em Educação do Campo é preciso indagar: de onde estamos falando? Quais os sujeitos que comporão o elenco de uma educação do campo? Quem serão os protagonistas desta educação, voltada para os trabalhadores e pequenos camponeses que vivem da terra?

Então, quando apresentamos um projeto de Educação do Campo, o fazemos a partir da parca experiência de um paradigma urbano de educação, ineficiente, truncado, ambíguo. Aqui novamente nos valemos dos estudos e pesquisas de Arroyo (2007, p. 158) para problematizar este importante debate:

> Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

A formulação de Arroyo (2007) remete-nos a refletir sobre as grandes contradições que perpassam a história do Brasil e,

consequentemente, a história da educação no país. Até o século XIX, o Brasil era um país eminentemente agrário: vide as principais atividades que até então moviam a economia do país como o Pau-Brasil, a cana-de-açúcar (que agora retornou de forma mais sofisticada), o café, a pecuária de corte e leiteira. Como é que um país que até recentemente se constituiu agrário, tem seus principais modelos de educação calcados na cultura tipicamente urbana? Observa-se, por intermédio da citação de Arroyo (2007) que o nosso paradigma tradicional de educação tem como foco principal a cidade e seus valores artificialmente produzidos, por intermédio de um processo de urbanização "copiado" e tardio.

A este paradigma urbano de educação corresponde uma visão carregada de preconceitos em relação ao campo (espaço agrário) brasileiro. O campo nesta visão oligárquica e mista de provinciana com urbana passa a se constituir em um "não lugar", ou seja, um espaço sem significação, habitado por sujeitos incapazes e atrasados em relação aos parâmetros e referências tradicionalmente edificados a partir dos modelos educacionais urbanos. E as políticas públicas educacionais que querem legislar em favor do campo refletem esta exclusão e este preconceito.

Pensar uma educação para o campo significa pensar a complexidade que compõe a vida do sujeito que vive da terra, significa compreender o papel histórico, social e cultural deste sujeito dentro do contexto das políticas públicas voltadas para os atores sociais que vivem da terra. Significa, sobretudo, pensar uma pedagogia construída pelo coletivo dos sujeitos que vivem da terra, uma pedagogia emancipatória, tanto no sentido econômico, como no sentido sociocultural. Então, uma pedagogia do campo é construída com os sujeitos do campo e não uma pedagogia para eles e/ou edificada por aqueles que não estão inseridos em seu contexto sócio-histórico e cultural.

Para Leff (2002), os saberes campesinos no trato com a terra "nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do seu saber, a um tempo em que seu saber marcava um lugar no mundo [...] à época dos saberes próprios"

Para que possamos refletir sobre uma pedagogia do campo, iniciaremos esta discussão com a contribuição de (CALDART, 2007, p. 02):

> O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar "fixar" um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

A citação de Caldart (2007) é deveras importante, pois, estabelece uma fronteira acerca do debate conceitual que se apresenta para nós sobre a Educação do Campo e o terreno opaco da educação tradicional urbana. Trata-se de um debate conflitante e que envolve uma gama de contradições, em função do jogo de interesses que permeiam a questão fundiária no Brasil. Assim, o debate conceitual é, também, um debate ideológico. Reparem que a autora traça uma linha divisória entre as formulações teóricas e o desafio da compreensão acerca das práticas que derivam de tal debate. De um lado desta linha divisória está a autonomia dos sujeitos que constroem o processo de luta e de labuta no trato com a terra, os

camponeses. Do outro lado, estão aqueles que desejam, intensamente, se apropriar da construção deste conceito, objetivando o estabelecimento de paradigmas educacionais reprodutores da educação formal urbana, que estabeleçam normas e parâmetros que sirvam de instrumentos de seleção e controle dos conteúdos, restrinjam a autonomia dos sujeitos e imponham a cultura de fora, estranha ao processo histórico e social de construção da identidade cultural destes sujeitos.

Neste sentido, concordando com a autora, o conceito apesar de recente, já surge em disputa, em função de interesses, jogos de poder e conflitos ideológicos embutidos em sua construção. Então, não pode ser um conceito fechado sobre si mesmo, mas aberto em toda sua extensão, pois, é um processo de construção que se movimenta conforme o movimento histórico da luta pela terra no Brasil. Portanto, trata-se de um conceito que se edifica sob o processo dialético de evolução da sociedade.

Caldart corrobora com o que afirmamos acima:

> Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do prof. Bernardo Mançano, de uma disputa de "território imaterial", que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo (CALDART, 2007, p. 2).

Assim, uma pedagogia para o campo sob nossa compreensão, pressupõe autonomia e coletividade, pressupõe respeito ao processo

de construção e afirmação do movimento dos sujeitos que buscam a terra como forma de produção, que veem na terra as condições propícias para sua autoafirmação enquanto sujeitos autônomos, portanto, conscientes de seu papel histórico na sociedade.

Desta forma, também a cultura dos sujeitos que habitam o campo deve ser compreendida enquanto um processo espontâneo e autônomo, no qual o sujeito se constitua como agente de propagação e divulgação de sua própria cultura e jamais de uma cultura estranha ao seu contexto histórico e social que lhe desfigure a identidade.

Nesse sentido, a partir dessa noção construída dentro de uma concepção de transformações contextuais, de movimentos advindos da própria experiência de vida dos sujeitos que vivem dentro de um contexto histórico e social, que agem para transformar o coletivo como também para autotransformarem-se, devemos, a partir desses movimentos, compreender que a cultura está sujeita a mudanças. Laraia (2008) elabora sobre as mudanças culturais:

> Podemos [...] afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro. No primeiro caso, a mudança pode ser lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha o suporte de bons dados diacrônicos. [...] O segundo caso [...] pode ser mais rápido e brusco. No caso dos índios brasileiros, representou uma verdadeira catástrofe. Mas, também, pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas. [...] É praticamente impossível imaginar um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna. Isto só seria possível no caso, quase absurdo, de um povo totalmente isolado dos demais. (LARAIA, 2008, p. 96-97).

Neste estudo, interessa-nos, em particular, o segundo caso, pois, a cultura popular no Brasil, foi resultado de um processo de imposição da cultura ocidental sobre as comunidades nativas das nações das Américas do Sul e Central, em particular, na época das grandes empresas coloniais luso-hispânicas sobre os povos nativos americanos. Trata-se, assim de um choque entre elementos, valores e aspectos de culturas diferenciadas entre si.

Neste sentido, podemos crer que a partir dessa noção construída dentro de uma concepção de transformações contextuais, de movimentos advindos da própria experiência de vida dos sujeitos que vivem dentro de um contexto histórico e social, é que agem esses mesmos sujeitos para transformar o coletivo como também para se autotransformarem.

Sob esta perspectiva, os pesquisadores e estudiosos dos aspectos relativos à cultura humana devem se isentar da tendência, muito comum, em tirar conclusões particulares, precipitadas sobre o tema, uma vez que o processo cultural advém da relação do homem com a natureza, da sua intervenção no "mundo das coisas" e no "mundo dos homens", onde existem relações com a produção material, mediadas por relações sociais. Nesta direção podemos afirmar que a cultura humana é fruto de um processo de evolução das experiências históricas das relações do homem com a natureza, dentro de um contexto permeado por relações sociais.

Então, pensar uma educação do campo requer pensarmos na relação estreita e direta entre o campo, políticas públicas e educação, como adverte Caldart (2007, p. 11):

> A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica

> do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. [...] Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais: se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma "ideia" de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

Portanto, ao nos referirmos a uma Educação do campo, faz-se necessário que, primeiramente, reflitamos sobre a origem e a necessidade desta educação. É preciso que fique claro para nós que é a dinâmica, as particularidades e as demandas dos movimentos sociais do campo somados aos anseios e interesses das comunidades camponesas é que irão determinar o matiz deste novo paradigma emergente de educação no campo brasileiro.

QUE EDUCAÇÃO DO CAMPO? QUAL EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Quando nos propusermos a debater uma Educação para o campo, devemos nos abrir para a compreensão destes sujeitos que vivem e que reivindicam do campo. Assim, devemos nos abrir para a pluralidade de ideias, para o novo, para aquilo que vai conflitar com os modelos engessados que norteiam a educação formal ou tradicional eminentemente urbana. Construir um processo de

educação do campo significa nos colocarmos à disposição do diálogo efetivo com os camponeses, perceber suas angústias, suas aspirações, seus projetos, sua cultura.

A abertura ao diálogo significa, acima de tudo, respeitar e procurar os canais efetivos de interlocução com os movimentos sociais do campo, com as comunidades camponesas, indígenas e quilombolas; entender suas formulações, suas proposições e, mais que isso, aprender com eles. Pois, a nossa condição de aprendizes é que vai nos proporcionar as condições para o diálogo e compreensão destes sujeitos que dão a dinâmica dos movimentos sociais, sejam no campo, sejam nas cidades. Os movimentos, por si só, são significativamente, educativos, cabe a nós aprendermos com eles e aprendermos seus valores, suas particularidades, suas simbologias, seu imaginário e suas representações, seja no terreno teórico seja no solo da prática efetiva.

Arroyo (2007) nos ensina sobre este processo de construção no campo, por intermédio de uma palestra proferida por ele na Conferência de Luziânia (GO) aos trabalhadores do campo;

> Vamos começar exatamente colocando a seguinte questão: como se vincula a construção da educação básica no campo com o movimento social, ou em outros termos: que educação básica o movimento social no campo estaria construindo? Não parto do suposto de que nesta Conferência vocês estariam começando a pensar na educação básica do campo. Parto do suposto de que já estamos construindo a educação básica do campo exatamente porque há um movimento social acontecendo. Ele é educativo (ARROYO, 2007, p. 10).

Então, partindo da constatação irrefutável de que os próprios movimentos sociais no campo são dinâmicos, abertos e educativos,

é preciso que saibamos compreendê-los, tirar deles as lições educativas e, junto com os sujeitos que compõem estes movimentos selecionarmos as ações e práticas mais significativas para compor um projeto de educação do campo. Voltamos à palestra de (ARROYO, 2007, p. 10-11):

> Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. [...]. A questão que se coloca a meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas família agrícola, na educação infantil, na escola dos assentamentos, na formação de professores..., nesse conjunto de práticas onde vocês estão inseridos e que estão já germinando. [...] o que está faltando é descobrirmos aqueles núcleos, ou aqueles pilares, ou aquelas matrizes, que terminarão sendo as vigas mestras que vão constituir um projeto de educação básica.

Então, o professor Arroyo (2007) sintetiza, com muita propriedade, o que afirmamos nos tópicos acima. Quaisquer propostas de educação do campo pressupõem um diálogo fraternal e

contínuo, demandam a construção de um processo dialógico e dialético com os sujeitos inseridos nos movimentos sociais no campo brasileiro.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, OS SABERES E O FAZER DOCENTES

A Educação do Campo demanda uma didática diferenciada, justamente porque o contexto histórico e sociocultural destes sujeitos é bastante diverso do contexto dos sujeitos que frequentam as escolas urbanas. Ou seja, os processos de aprendizagem têm que se ligar aos aspectos, culturais, políticos, sociais e econômicos que determinam a vida destes sujeitos. E mais, o currículo deve ser aberto, nunca fechado sobre si mesmo, pois ele deve deixar o espaço necessário para os saberes populares, resultantes de uma didática que dialogue com os sujeitos do campo e respeite sua autonomia, criatividade, valores artísticos e culturais.

No mesmo sentido, o saber-fazer, o porquê de fazer inerente à profissão docente deve também ser construído de forma contextualizada com a realidade das comunidades camponesas. Portanto, a formação de educadores para a Educação do Campo demanda o entendimento da rede de relações sociais, conflitos e contradições que permeiam a vida no campo. Demanda ainda ter a compreensão exata do lugar dos saberes populares na construção de alternativas produtivas para o campo brasileiro, de forma a garantir a melhoria das condições de vida das comunidades e a minimização das desigualdades sociais no campo.

Neste sentido, a formação e o trabalho docentes para a Educação do Campo deverão se dar de forma diferenciada do que acontece nas escolas urbanas, pois, a Educação do Campo não pode

ser mera caixa de ressonância das escolas urbanas pelos diversos motivos já citados. Além disso, as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo devem ser capazes de realizar a leitura das diferentes realidades regionais e das particularidades, singularidades e peculiaridades que marcam a vida dos sujeitos que habitam o campo brasileiro.

Nesta direção interpretativa, o Prof. Miguel Arroyo nos dá mais uma importante contribuição:

> As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 159) .

Desta forma, os estudos e a riquíssima experiência de Arroyo junto aos movimentos sociais, tanto urbanos quanto no campo mostram o cenário no qual se desenha os projetos de Educação do campo, ou seja, uma Educação do Campo que funciona como mais uma extensão das propostas da educação tradicional urbana. Aliás, não apenas as políticas públicas da educação são propostas para o campo como uma extensão das práticas e políticas urbanas, mas todo o conjunto de políticas públicas voltado para os camponeses. Os demais serviços essenciais para o bem estar e a dignidade do ser

humano também funcionam nesta perspectiva, a exemplo dos serviços de saúde, habitação, infraestrutura, etc. Então, é urgente uma formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento que atuam no campo brasileiro. Mas, não se tratam de quaisquer projetos de formação profissional, mas de proposições que levem em conta todos os aspectos e elementos que constituem o contexto político, econômico e social das comunidades camponesas.

(IN)CONCLUSÕES! CONSIDERAÇÕES PARCIAIS!

Neste ensaio buscamos compreender o lugar que ocupam e de onde falam os sujeitos que vivem da terra e, consequentemente, analisar o contexto dos atores envolvidos no processo de construção de uma educação voltada para o campo brasileiro, isto é, buscamos decifrar o conjunto de fatores fundamentais para a construção de uma educação edificada com/por esses atores educacionais, os quais participam também dos movimentos sociais do campo e das comunidades campesinas.

Insistimos na compreensão da história da política fundiária no Brasil, localizando as origens, a cultura e a constituição dos sujeitos que habitam o campo como atores históricos em busca de sua identidade cultural e autonomia político-econômica e social, capazes de intervir na conjuntura desigual do território campo/cidade visando sua transformação em prol da busca dos fatores que lhes permitam a conquista de condições dignas de vida, fundamentais para vislumbrar outros projeto de Educação do Campo.

A arquitetura textual teve sua tessitura embasada no ir e vir das análises dos conceitos e parâmetros que podem interferir e/ou influenciar na edificação de projetos educacionais que deem conta de superar as contradições da vida das comunidades campesinas e

daqueles que se reivindicam de um projeto inovador, coletivo e solidário de educação do campo. Para isso, buscamos a compreensão das lacunas e vazios que permeiam a construção do conceito de Educação do Campo.

Estamos cientes que estas reflexões nos demonstram a complexidade que envolve os pilares e o arcabouço teórico-prático sob os quais se indagam acerca dos desafios e possibilidades da construção de uma Educação do Campo que tenha como norte o protagonismo dos sujeitos das comunidades campesinas (indígenas, quilombolas, Escolas Famílias Agrícolas, acampados e assentados da Reforma Agrária, sem terras, dentre outros). Entendemos que estes atores sociais devem ser os responsáveis pela edificação de projetos que tenham como preocupação central a autonomia destes sujeitos na elaboração, construção e execução de tais projetos, bem como a participação efetiva nas políticas públicas que ditam os marcos de uma educação voltada para o campo brasileiro.

Por fim, mesmo convictos dos desafios e obstáculos levantados nessas reflexões, acreditamos na possibilidade real da edificação de uma Educação do Campo calcada nos problemas reais dos sujeitos que habitam o campo. Aqui, não se trata mais de uma utopia, mas de uma luta real em busca de projetos a serem construídos por homens, mulheres e crianças também reais, cujas vidas são forjadas nas lacunas do sofrimento ladeadas pelo abismo da gigantesca desigualdade social, marcas profundas características da sociedade de classes. Outro modelo de sociedade é possível, novas formas de educar são possíveis, novos modelos de educação são possíveis!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. “Políticas de formação de educadores(as) do campo”. **Cadernos Cedes**, vol. 27, n. 72, 2007

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.

CALDART, R. S. "Sobre Educação do campo". **Anais do III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia: PRONERA, 2007.

CAMINHA, P. V. "A carta de Pero Vaz de Caminha". **Encarte Especial: Destaque in**, vol. 5, n. 29, 1999.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CHAUI, M. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FONSECA, V. M. "Ensaio sobre as raízes africanas em Uberaba (MG): entre reis, rainhas, capitães e generais: raízes populares e o poder do imaginário!". **Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP**. Uberlândia: UFU, 2011.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEFF, E. "Agroecologia e saber ambiental". **Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, vol. 3, n. 1, 2002.

MARX, K. “Teses contra Feuerbach”. *In*: GIANNOTI, J. A. (org.). **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

CAPÍTULO 9

Mulheres do Campo a partir da Marcha das Margaridas: Análises de um Movimento Social do Campo

MULHERES DO CAMPO A PARTIR DA MARCHA DAS MARGARIDAS: ANÁLISES DE UM MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO

Jheuren Karoline Costa de Souza

Jéssica Modinne de Souza e Silva

Flávia Cristina Silveira Lemos

Há mudanças substanciais no movimento de mulheres da América Latina, em especial da Amazônia, nos últimos anos. Os inúmeros retrocessos políticos vivenciados desde a eleição de 2018 tem marcado de formas indeléveis o agir dos movimentos sociais no Brasil, como observaremos neste artigo. As violações de direitos humanos foram intensificadas e os ataques ao meio ambiente, à natureza e aos povos têm sido palco de ação do governo atual.

Se a violência aos povos se intensificou, a contra mulheres indígenas e do campo estão ainda mais legitimadas através de discursos e práticas de violência. Essas mulheres estão sendo violadas por agentes estatais e se mobilizando em conjunto para o combate dessas opressões. A pesquisa é pensada como forma de ouvir mulheres que sempre tiveram voz e resistência frente essas arbitrariedades.

Muitas mudanças no Brasil intensificaram a união dessas mulheres, e isto está relacionado ao recente avanço de mais ideias conservadoras no país, como observaremos. A luta das mulheres "trabalhadoras da terra" sempre existiu em seus territórios, e desde os anos 2000 se expande para capital do Brasil em um gesto nacional e conjunto de inconformismo com os ataques. Marchar em Brasília,

juntas, é um símbolo, não só dos ataques em conjunto, como da possibilidade e união para luta.

Nos propusemos a analisar a Marcha das Margaridas, a qual é uma manifestação realizada desde os anos 2000 por mulheres trabalhadoras rurais no Brasil. Porém, essa Marcha ganha contornos diferentes em 2019, ano que problematizaremos neste trabalho. A Marcha é considerada a maior ação conjunta de mulheres trabalhadoras da América Latina. São trabalhadoras rurais, extrativistas, indígenas, quilombolas que tomam as ruas de Brasília para dialogar com o governo federal sobre suas reivindicações.

As reivindicações da Marcha das Margaridas geram um caderno de pautas que é levado para marcha, o qual é resultado de discussões coletivas nas comunidades dessas mulheres. Essas conversas promovidas pela Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (Contag), em parceria com algumas entidades como a Marcha Mundial das Mulheres, Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), Movimento Articulado de Mulheres da Amazônia (Mama), Movimento Interestadual de Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu, União Brasileira de Mulheres, entre outras.

O nome Marcha das Margaridas é em homenagem à Margarida Maria Alves, ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, na Paraíba. Margarida foi assassinada em 1983, por latifundiários locais. Ela lutou pelo fim da violência no campo, principalmente contra as mulheres. Margarida morreu, mas deixou um legado de lutas e a memória da reivindicação por direitos a partir das mulheres trabalhadoras. Hoje, muitas essas mulheres se intitulam "As margaridas" em um sinal da representação que Margarida Maria Alves trouxe para elas. Como colocado por Fátima Bezerra, Governadora do Rio Grande do Norte, na Marcha de 2019 (YOUTUBE, 2019): "Que Margarida continue nos inspirando para que a gente continue nessa Marcha de cabeça

erguida. Pela luta em defesa da terra. Em defesa da água, da floresta. Em defesa dos direitos. Margarida ontem, hoje, sempre, presente!"

A partir dessa Marcha, em que se reúnem mulheres do campo e mulheres indígenas poderemos pensar como as suas reivindicações ecoam para as mulheres da Amazônia como um todo, além de discutir como a memória do colonialismo se faz presente e as semelhanças de suas falas e lutas.

Figura 1 - Arte para a Marcha das Margaridas



Fonte: Ilustrador O. Ribs

Essas mulheres reivindicam o acesso aos seus territórios, a necessidade de autonomia para reprodução de suas vidas e a importância da proteção estatal contra os ataques que sofrem

cotidianamente. A imagem acima e as reivindicações presentes na Marcha nos exemplificam os argumentos a respeito de território e a sobrevivência dos povos indígenas, ribeirinhos e outros. O território, como afirmado na Marcha das Margaridas é crucial para sobrevivência delas e de suas comunidades. O Território pensado como substantivo próprio está além de um "pedaço de terra". É nesse território que mulheres se constroem, fortalecem as lutas e mantém a continuidade de seus parentes. Por isso, pensamos gênero na Marcha e refletimos sobre o Território.

Além disso, pensamos como o Feminismo Europeu não consegue dialogar com a diversidade de feminismos existentes no mundo, em especial na América Latina, por conta das vivências diferenciadas das mulheres europeias, em relação às mulheres latinas (PAREDES, 2018).

Abaixo o depoimento de uma das mulheres entrevistadas na Marcha das margaridas:

> Não podemos deixar nosso território ser destruído. Queremos nosso babaçu livre, não queremos ser presas, queremos a liberdade das mulheres, que são independentes, que vivem pela sobrevivência dos seus filhos e netos. Estamos aqui dizendo para o Brasil e o mundo, que a gente existe e quer resistir. O movimento das quebradeiras resiste a tudo isso. Enquanto a gente estiver no nosso território, queremos nascer, viver, parir e morrer pelo futuro dos nossos filhos e netos (RBA, 2019).

Neste artigo, buscamos analisar um dos trabalhos produzidos a partir da Marcha da Margaridas. Trata-se de um vídeo do youtube, intitulado "Marcha das Margaridas 2019 (YOUTUBE, 2019) no

canal da "TV CONTAG" que traz diversos depoimentos e imagens da Marcha em 2019. O vídeo é descrito assim:

> Vem com a gente assistir alguns momentos da Marcha das Margaridas 2019. Realizada pela CONTAG e apoiada por 16 organizações parceiras, a Marcha das Margaridas reuniu no dia 14 de agosto, em Brasília, 100 mil Margaridas, com o lema: Margaridas na Luta por um Brasil com Soberania Popular, Democracia, Justiça, Igualdade e Livre de Violência. Se consagrando como a maior ação do Sistema CONTAG e a mais expressiva de mulheres da América Latina. #MarchadasMargaridas2019 (TV CONTAG, 2019).

Discutiremos as situações de violências vividas por mulheres na Amazônia, participantes da Marcha, as "mulheres vítimas da colonialidade"[12], como nos apresenta Lugones (2008). A autora pensa as violações de gênero para com "mulheres vítimas da colonialidade" de forma particular, a partir da interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Marcha das Margaridas, como mencionado acima, acontece desde os anos 2000. Em um ato de compartilhamento de lutas a Marcha une mulheres na reivindicação de direitos. De forma que podemos pensar a simbologia dessa união a partir de diversas

[12] Mulheres vítimas da colonialidade é um termo usado por Lugones (2008) para caracterizar as mulheres que passaram pelo processo de colonização. E por isso trazem consigo realidades diferenciadas daquelas que não viveram esse processo.

autoras, para compreensão do porquê a luta conjunta está posta como opção de visibilidade. Percebo, além disso, que, no contexto da região Amazônica e partir dos inúmeros retrocessos políticos que têm sofrido, a união se mostra como opção de fortalecimento.

E essa luta conjunta contra as violências coloniais nos remete àquilo que Grada Kilomba (2019) chama de trauma colonial e a memória coletiva sobre o mesmo. O racismo colonial traz episódios violentos de subjugação das pessoas colonizadas e é repetido na atualidade a partir de situações especificas, as quais estão postas como acúmulos de eventos violentos.

> O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que "poderia ter acontecido uma ou duas vezes" -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial (KILOMBA, 2019, p. 215).

Essas memórias coletivas evidenciam as discussões que estamos fazendo sobre mulheres da Amazônia, etnicamente diferenciadas, e as diversas violências pelas quais são formadas enquanto mulheres dessa região. Kilomba nos afirma que o passado colonial foi "memorizado" no sentido em que "não foi esquecido". Ela reitera que um evento ocorrido no passado é vivenciado como se estivesse ocorrendo no presente e vice-versa, o evento que está acontecendo no presente é vivenciado como se estivesse no passado. Dessa forma, racismo e colonialismo coincidem. Para Kilomba (2019) a escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente. Colonialismo e racismo coincidem para psicanalista, por isso seus estudos são cruciais para compreensão do debate que aqui fazemos.

Para compreendermos o Estado enquanto perpetuador de práticas racistas e genocidas, ao longo dos séculos, devemos partir do pressuposto que a continuidade assume novos atores, mas a forma se mantém. Essas mulheres, repudiam os propósitos governamentais de extermínio, desde o período colonial até os "tempos mais recentes". Ataques à vida e aos territórios que não cessaram e continuam sendo temas para mobilização e luta desses coletivos.

Compreendemos a memória enquanto algo de caráter coletivo (POLLACK, 1992). A qual também é social a partir dessa perspectiva e representaria um fator de manutenção dos grupos em questão. Ou seja, essa memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva. Para Pollack (1992) a memória é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou do grupo em sua reconstrução de si. O trabalho nos permitirá compreender como "mulheres da terra", como é mencionado nas entrevistas referentes a Marcha, estão sendo marginalizadas e algumas das ações de resistência protagonizada por elas.

Como afirma Lélia González (1979), ao pensar como são tratadas mulheres negras e o racismo presente em nosso país, a autora nos diz que o que se opera no Brasil é um racismo cultural, e isto leva tanto "algozes como vítimas" a considerarem natural o fato de mulheres negras desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa.

Para Lélia González (1979), os papéis sociais desempenhados por mulheres, em especial as negras, precisam passar por reavaliação e mudanças. A falta de perspectiva e a subordinação em que mulheres negras são colocadas precisam mudar. Neste trabalho falamos de mulheres que sofreram o processo de colonização e também a observamos sob o recorte étnico racial. Para isto, utilizamos o debate sobre interseccionalidade

(CRESHAW, 2002)[13]. Pensar gênero enquanto categoria única e o ser mulher enquanto algo universal é errôneo e em nada acrescentaria aos debates sobre essas mulheres. O compromisso do trabalho é verificar as mulheres e as resistências que lhes são próprias.

Além disso, vemos a Marcha enquanto fenômeno coletivo de sensibilização a partir dos processos de identificação que une essas mulheres e as permite pensar uma luta conjunta, a partir de então. Observar pela perspectiva de Mulheres da Amazônia brasileira que participaram da Marcha, também nos remete ao regional que tem se comunicado com outras partes do mundo. Esse feminismo latino americano que dialoga e se coloca como opção de luta para mulheres na Amazônia brasileira.

A crítica ao universalismo ocidental, também propõe a possibilidade de escuta dos movimentos feministas na América Latina, ou seja, discutir outras formas de conhecimento dentro da universidade. Assim, o feminismo Latino Americano dialoga com as mulheres aqui visibilizadas, ao pensar a coletividade como forma de compreensão da postura de mulheres no Território. Como afirma Julieta Paredes:

> [o] Feminismo Comunitário tem a característica de alcançar e mover os povos, especialmente as mulheres das cidades de Abya Yala (América). Porque ele nasceu do povo da Bolívia, que luta por sua libertação e pela construção do Bem-Viver; da humanidade, da natureza e do planeta. Esse movimento, também nascido da necessidade, das mulheres dos povos originários e da classe trabalhadora que quer dar nome às suas práticas

[13] Kimberle Crenshaw é responsável pelo desenvolvimento teórico do conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero.

> políticas e sonhos de vida. (...) Vivemos em um mundo dominado pela cultura e pelo pensamento ocidentais, a cultura euro-ocidental continua sendo o centro da hegemonia, do poder no mundo. Precisamos, como humanidade, descolonizar nossas vidas, nossos corpos, nossas espiritualidades e, acima de tudo, nossas lutas neste domínio (PAREDES, 2018, p. 146).

O feminismo comunitário nasce na Bolívia, tendo como reivindicação a libertação e construção do Bem Viver, tanto da humanidade quanto da natureza. O movimento nasce da necessidade das mulheres dos povos originários e da classe trabalhadora para dar nome às suas práticas políticas e sonhos de vida. Compreendo a Marcha das Margaridas como uma das estratégias (BOZZANO, 2019) que mulheres colonizadas assumem contra as violências que sistematicamente lhes atinge. Bozzano (2019) nos traz a ideia de dialógica da colonialidade, a qual afirma que quando uma relação de subordinação se constitui, ela vem acompanhada de ações e contra-ações.

Discutir colonialidade e gênero aliado à garantia de Direitos Humanos e a possibilidade de escuta de mulheres presentes na Marcha das Margaridas nos permite pensar o caráter local das violações sofridas por alguns grupos de mulheres da América Latina, as quais foram colonizadas. Essa discussão traz a possibilidade de problematizar as estratégias estatais de silenciamento dessas mulheres. Estado este que, em sua lógica, oprime povos da Amazônia desde o período colonial. Além disso, nos permite conhecer a trajetória de luta das mulheres da Amazônia brasileira e seus protagonismos.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos, procurei e selecionei na internet um vídeo com mulheres da Amazônia brasileira que tenham participado da Marcha das Margaridas, de forma a compreender suas reivindicações conjuntas, o que as une e o que as diferencia, a partir de seus discursos. Além disso, a partir da técnica de pesquisa de etnografar documentos, mesmo os virtuais, a leitura e análise contextual dos eventos sociais e simbólicos sobre os quais esses arquivos foram produzidos. Ressaltamos que o termo "arquivo" citado no sentido empregado por Gomes da Cunha (2004, p. 292), quando se refere ao trabalho de Dirks (2001), como "a instituição que canoniza, cristaliza e classifica o conhecimento de que o Estado necessita, tornando-o acessível às gerações futuras sob a forma cultural de um repositório do passado neutro".

A leitura das reportagens sinaliza multiplicidade de vozes, agentes sociais e temporalidades conjugadas de formas diversas nos documentos, estando imersas em estruturas sociais. É uma busca interpretativa de registros da cultura expostos em fontes escritas, bem como uma forma de poder dizer a história a partir de documentos, logo, tomar-lhes-ei como campo etnográfico e os analisarei a partir dessa perspectiva.

A partir da netnografia (KOZINETS, 1997) que tem relação direta com o termo "etnografia", pois é ferramenta de estudos de grupos ou culturas, no meio virtual. A netnografia se trata da "[...] descrição por escrito de uma cultura online instruída pelos métodos da antropologia cultural" (KOZINETS, 1997, p. 479). Segundo Robert V. Kozinets (1997), a netnografia se propõe a estudar também o "comportamento de consumo" em meio virtual. Ao longo das construções sobre esse método, a netnografia tem orientação etnográfica em estudos de comunidades online, tornando-se

sinônimo de “etnografia na internet” (KOZINETS, 2002, p. 61), ou como “prática online da etnografia” (KOZINETS, 2006, p. 279). Este método embasa a análise descrita abaixo. A qual trata de um evento presencial de mulheres, mas que foi registrado em meios virtuais.

> Diante do crescimento do que chamamos aqui de cibercultura, cada vez mais pesquisadoras/pesquisadores têm lançado mão de metodologias e técnicas tradicionais em ambiente virtual, adaptando-as para que sustentem a produção de dados de suas pesquisas feitas na internet. Um desses métodos tradicionais – que tem sofrido frequente adaptações em pesquisas – é o método etnográfico: em meio virtual, a etnografia tradicional encontra novos entraves e se adapta sob a denominação de Netnografia, ou método netnográfico, ou etnografia virtual, dentre outros nomes frequentemente utilizados por pesquisadoras/pesquisadores que se propõem a estudar e produzir dados na internet (SILVA, 2020, p. 71).

A denominação deste método possui relação direta com o termo etnografia; serve de ferramenta para sistematizar estudos de grupos ou culturas – no caso da Netnografia, em meio virtual. Para Kozinets (1998), esta relação se reforça, pois afirma que sua orientação foi etnográfica: adequou-se como membro participativo de uma comunidade virtual, a experienciou como um membro e também como alguém que perseguia um objetivo de pesquisa cultural. Kozinets empreendeu esta ferramenta durante a elaboração de um método que sistematizasse a produção de dados *online* (SILVA, 2020).

A Netnografia, no entanto, pode abarcar três tipos de estudo: 1) como metodologia para estudar ciberculturas e comunidades em meio virtual; 2) como ferramenta metodológica para estudar ciberculturas e comunidades virtuais derivadas; e 3) como ferramenta exploratória para estudos de tópicos em geral (KOZINETS, 1998).

> [...] Como em outros métodos de pesquisa, a Netnografia possui procedimentos que lhe são característicos. Estes procedimentos foram organizados por Robert Kozinets e replicados por diversas/os autoras/es que se propuseram a explorar pesquisas online; são eles: a) planejamento de entrada (ou entreée), b) produção de dados11, c) análise, d) ética e e) validação com os membros participantes da pesquisa (member checks) (SILVA, 2020, p. 77).

O Planejamento de Entrada (ou *entrée*) corresponde à primeira fase do procedimento; é formulação da pergunta de pesquisa, bem como à identificação do espaço online em que se seguirá o estudo. No caso desta pesquisa, a pergunta engloba os discursos que envolvem a Marcha das Margaridas e como eles são apresentados em um vídeo publicado em uma rede social (*YouTube*).

A segunda etapa de Produção de Dados se define pela cópia direta dos dados de uma determinada *homepage* ou de um site da comunidade estudada, seguindo a experiência de campo da produção discursiva entre os membros/interlocutores desta comunidade. Nesta pesquisa, optamos por utilizar o que o vídeo poderia trazer de significados. Os comentários acerca do mesmo não foram utilizados nos objetivos do estudo. Portanto, esta fase da netnografia se fez apenas com a produção discursiva do vídeo.

Para a terceira fase, temos a Análise. Nesta fase da Netnografia, é feita a classificação, a análise de codificações e a contextualização dos atos comunicativos (SILVA, 2020). Aqui, fazemos um paralelo entre os discursos e práticas que envolvem a Marcha das Margaridas, utilizando a etnografia e o feminismo decolonial como base de análise.

A Ética se constitui como quarta fase. Uma questão importante e frequentemente abordada em pesquisas *online* é a de consentimento de usuáries/as/os. "Diferente do que se tem em pesquisas feitas face a face, onde se utilizam termos de consentimento, dentre outras formas de certificar os participantes sobre os termos éticos do estudo, nas pesquisas feitas em ambiente virtual, utilizam-se outras maneiras de assegurar ética" (SILVA, 2020, p. 81-82).

Kozinets (2010) afirma que o campo de discussão ética de pesquisa em internet é denominado IRE (do inglês, *Internet Research Ethics*), e que vem crescendo e tomando forma desde a década de 1990. De forma geral, as preocupações que envolvem a IRE são a responsabilidade por negligência e danos à reputação; noções básicas de ética na pesquisa em internet, como consentimento de/a/o usuárie/a/o e respeito, autonomia, privacidade e leis relacionadas ao anonimato. O vídeo selecionado para a pesquisa foi produzido e publicado por um movimento social no *YouTube*; nele mesmo aparecem os nomes e rostos aos quais se quer referir nas falas. Nesse caso, não se fez necessária nesta pesquisa a aplicação de ferramentas que preservassem o anonimato de pessoas.

Validação com os membros participantes da pesquisa (member checks) se dá em pesquisas onde há interação direta com membros de uma comunidade online, ou seja, é uma validação da pesquisa às pessoas que dela participaram. "Esta etapa do procedimento netnográfico consiste em apresentar os resultados alcançados com a pesquisa – interpretações alcançadas –, permitindo

aos sujeitos da comunidade apresentarem suas observações acerca da pesquisa" (SILVA, 2020, p. 83).

Como esta pesquisa não efetuou interação direta com membros do *YouTube*, tal etapa não será executada. Porém, o *feedback* deste estudo se faz publicamente com esta publicação em capítulo de livro. Por consistir apenas em observação de discursos sobre as ações das mulheres que participaram da Marcha das Margaridas e que aparecem nos vídeos, as pesquisadoras dispensaram esta última etapa da Netnografia.

ANÁLISE DO VÍDEO

O vídeo analisado traz a preparação em Brasília para Marcha das Margaridas no ano de 2019. Com cenas dos diversos momentos em que essas mulheres debatiam e as ferramentas utilizadas por elas de mobilização, faremos um apanhado das falas ali colocadas. Abaixo trazemos uma das falas iniciais da construção dessa Marcha.

> Estamos aqui, mulheres trabalhadoras do campo, da floresta e das águas. Numa mistura de raças, credos, saberes e ideologias. Somos protagonistas de inúmeras lutas diárias, de enfrentamento à violência contra a mulher, por terra e políticas públicas. (Adriana do Nascimento - Comissão Nacional de Mulheres Rurais, 2019).

A fala de Adriana do Nascimento é a prática do que viemos discutindo ao longo do artigo relacionado à diversidade de mulheres presente nessa luta, ao encontro dos mais diversos grupos para reivindicação de algo coletivo, ou que é entendido enquanto coletivo

para elas. O acesso ao Território e ao meio para se reproduzirem são pautas determinantes ao longo de toda Marcha antes mesmo da realização oficial em Brasília. Adriana nos mostra que a luta não está resumida ao ato simbólico na capital do país, mas acontece diariamente em várias partes do Brasil, as violências estão presentes nos exemplos trazidos por Adriana. E muitas mulheres em conjunto, reafirmam que a luta pela sobrevivência é constante. Por isso a discussão em torno da memória coletiva (POLLACK, 1992). Ele vem nos afirmar que vários elementos constituem a memória individual e coletiva.

> Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLACK, 1992, p. 2).

Pollack (1992) diz que os acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou grupo. Afinal, é possível que por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou identificação com determinado passado, o que Pollack define como “memória quase herdada”. Neste ponto, trazemos a memória da morte de Margarida e a identificação dessas mulheres na Marcha como “As Margaridas”, ainda que não tenham presenciado a morte ou luta da mesma, essas mulheres sentem-se

parte de sua trajetória, reprodutoras de sua vivência política e bandeira social.

Além desses acontecimentos, Pollack (1992) afirma que a memória é constituída por pessoas, personagens. E aqui também podemos pensar os personagens frequentados por tabela, mas que se transformaram quase que em conhecidas e também personagens que não pertenceram ao espaço-tempo da pessoa. Há acontecimentos, personagens e por fim, os lugares. Pollack diz que existem lugares da memória, lugares ligados a uma lembrança que pode ser uma lembrança pessoa, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.

> A memória pode então se transformar em sentimento de pertencimento. Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos (POLLACK, 1992, p. 3).

O sentimento de pertencimento movimenta mulheres das mais variadas regiões do país em Marcha à Brasília e com o sentimento de identificação de pautas e sentimentos em relação ao grupo. Em memória coletiva de pertencimento, mas também das violações sofridas no campo. Mazé Morais, coordenadora da Marcha das Margaridas em 2019, nos traz em sua fala abaixo a revolta com o governo eleito em 2018 e a urgência política de suas reivindicações.

> O nosso lema da Marcha de 2019: Margarida na luta por um Brasil com soberania popular, Democracia,

> Justiça e Igualdade, livre de violência. É um modelo de Brasil e de desenvolvimento de uma sociedade que nós Margarida defendemos. O caráter da nossa Marcha é um caráter de resistência, de luta, de denúncia. Mas ao mesmo tempo de proposição. A gente precisa continuar na luta e esse governo que está aí, se achar que vai nos calar com sua tirania, ele está enganado. Nós mulheres seremos rebeldia. Continuaremos na luta e da luta nós não sairemos. (MAZÉ MORAIS - Secretaria de Mulheres Trabalhadoras Rurais da CONTAG e Coordenadora da Marcha das Margaridas 2019, 2019)

Para Mazé Morais, o governo "acha que irá calar" as mulheres e refere-se ao mesmo como "tirano", esse termo é utilizado por outras mulheres no decorrer da Marcha, suas insatisfações estão também relacionadas à essa eleição presidencial, a qual acelerou processos de violência contra os povos tradicionais; processos que estavam em curso. Para Sônia Guajajara (2019), liderança indígena presente nesta Marcha, a violência contra as mulheres inicia na destruição da Mãe Terra. E que para ela Marchar em Brasília é dizer que juntas não vamos aceitar nenhuma política injusta.

Tomo de empréstimo o conceito de precariedade, abordado por Butler (2015), o qual designa uma condição politicamente induzida em que certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficiente e ficam expostas de forma diferenciada às violações, a violência e à morte. Para autora essas "vidas precárias" estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos forçados. Essa condição precária também caracteriza a condição "politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção" (BUTLER, 2015, p. 46). Butler (2015) nos diz que essas pessoas recorrem ao estado em busca de proteção,

mas Ele é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas, ou seja, estar protegido da violência do Estado-Nação é estar exposto à violência, trocando uma violência potencial por outra. A fala de Maria Fernandes (2019) da CONAG abaixo nos traz esse embate das populações com o governo "ultraconservador" instalado no país.

> Uma ação que luta pelos nossos direitos que foram conquistados a muito custo. No correr dos anos. E que hoje por causa de um governo ultraconservador, nós estamos sofrendo ataques, extermínio das nossas mulheres, no campo, nas águas e nas florestas. Nós não só denunciamos, mas também construímos Agroecologia e o feminismo nas florestas, nas águas e nos campos. E essa é a saída sobre passar por esse período nefasto que a gente tá vivendo. Nós mulheres quilombolas, mulheres ribeirinhas, extrativistas, mulheres da cidade...Todas nós unidas num feminismo coletivo, brigando, lutando pelos nossos direitos. (MARIA FERNANDES - Marcha das Margaridas, 2019).

No encerramento do vídeo, Mazé Morais reitera o processo de formação política e de mobilização para construção da Marcha das Margaridas, o qual gerou debates de uma ampla plataforma política. Para Mazé (2019) o legado deixado pelas mulheres presentes na Marcha é capaz de disputar narrativas sobre a realidade do país, tendo em vista um contexto de retrocessos profundos para classe trabalhadora, sobretudo para as mulheres. Ou seja, é um processo de reivindicação que visa mudanças substanciais para essas mulheres e seus pares.

CONCLUSÃO

A partir da narrativa sobre a Marcha das Margaridas de 2019, pudemos problematizar algumas ações de violência estatal para com mulheres residentes "no campo, nas florestas". Utilizando a Netnografia (KOZINETS, 1997), como metodologia deste estudo, observamos que mudanças significativas nos discursos e práticas foram feitas desde 2018 nessa Marcha por conta do discurso conservador instalado no Brasil. Na análise e denuncia aos ataques governamentais contra os corpos e trajetórias de mulheres "trabalhadoras do campo", as quais estão colocadas como protagonistas de suas histórias e sendo visibilizadas também a partir de trabalhos acadêmicos comprometidos com as mesmas.

Na atual conjuntura política do nosso país, os retrocessos vivenciados e os ataques à região amazônica se torna urgente discutir a negação de direitos às mulheres indígenas e do campo, mais ainda pensar o protagonismo dessas mulheres frente à movimentos próprios e a união de suas lutas.

A relevância social da pesquisa se dá no que tange ao conhecimento sobre as recentes mobilizações de mulheres indígenas e do campo na garantia de direitos diferenciados, o acesso à recursos e a negação estatal da vida dessas mulheres. Para pensarmos como a colonização opera ações ainda hoje na trajetória de mulheres na Amazônia. E principalmente para que compreendamos a recente mobilização nacional conjunta desses dois grupos, entender o que as une, os retrocessos atuais que lhe impuseram ou lhe fizeram querer essa união.

REFERÊNCIAS

BOZZANO, C. “Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno da colonialidade nos feminismos”. **Revista Estudos Feministas**, vol. 27, n. 1, 2019.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015

CUNHA, O. M. G. “Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo”. **Revista Mana**, vol. 10, n. 2, 2004.

GONZÁLEZ, L. “Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da Mulher”. **Anais do VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association**. Pittsburgh: PSU, 1979

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. **Revista Ciências Sociais Hoje**, n. 2, 1984.

GRADA, K. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOFES, S. “Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites”. **Cadernos Pagu**, n. 3, 1994.

KOZINETS, R. V. “On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture”. **Association for Consumer Research** [1998]. Disponível em: <www.acrwebsite.org>. Acesso em: 02/04/2022.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfrica online. Porto Alegre: Editora Penso, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LUGONES, M. "Colonialidad y Género". **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

PAREDES, J. "Descolonizar las luchas: La propuesta del feminismo comunitário". **Revista Mandrágora**, vol. 24, n. 2, 2018.

POLLACK, M. "Memória e Identidade social". **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, M. "Memória, Esquecimento, Silêncio". **Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3, 1989.

SILVA, J. M. S. **Violência contra a mulher**: um estudo de caso na internet. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Margarida Theodoro Caminhas é docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Jaboticabal. Graduada em Ciências Biológicas. Doutora em Aquicultura. E-mail para contato: ana.caminhas@unesp.br

Ancelmo Schörner é graduado em História pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: ancelmo.schorner13@gmail.com

Carlos Alberto Marçal Gonzaga é graduado em Administração pela Faculdade Católica de Administração e Economia (FAE). Doutor em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: carlosgonzaga@fcsh.unl.pt

Carmen Lucia Ferreira Silva foi professora da Escola Municipal Edmundo Lins (EMMEL). Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Bolsista FAPEMIG. E-mail para contato: karmem04machado@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Felipe Fernandes Barbosa é professor no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestre em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: felipefbarboza@outlook.com

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Psicologia Social. Doutora em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Ilza Alves Pacheco é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail para contato: ilza.educ@gmail.com

Izabel Cristina Bruno Bacellar Zaneti é professor da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação. Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: izabel.zaneti@yahoo.com

Jéssica Modinne de Souza e Silva é professora voluntária da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (PPGP/UFPA). E-mail para contato: modinnejessica@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Jheuren Karoline Costa de Souza é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: jheurensouza04@gmail.com

Joedla Rodrigues de Lima é bacharel e mestre em Engenharia Agrícola. Professora Titular do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail para contato: joedlalima@yahoo.com.br

Kleide Ferreira de Jesus é especialista em Coordenação Pedagógica. Mestre em Desenvolvimento Local. Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail para contato: kleideferreira@hotmail.com

Luísa de Pinho Valle é doutoranda do Programa *Democracia no Século XXI* do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (UC). Mestra em Direito, bem como em Ciências Sociais e Jurídicas. E-mail para contato: luisadepinhovalle@gmail.com

Maria Ângela Pereira Pedroso é graduada em Pedagogia pela Universidade Brasil (UNIBRASIL). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Braz (FSB). E-mail para contato: mariangela_prof@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria do Amparo Reis é professora da Rede Municipal de Ensino de Massapé do Piauí. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: mariadoamparoreis9@gmail.com

Marinalva Valdevino dos Santos é graduada em Ciências Biológicas. Mestre em Ciências Florestais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Educação Básica. E-mail para contato: marinalvaldevino@gmail.com

Pedro Lusz é graduado em História. Mestre em Desenvolvimento Sustentável. Doutorando em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: luszdobrasil@gmail.com

Reinaldo Knorek é graduado em Administração de Empresas pela Fundação Universidade do Contestado (UNC). Mestre e doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: reinaldok1966@gmail.com

Saulo Rodrigues Filho é professor da Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Geologia. Mestre em Geociências. Doutor em Ciências Naturais pela Universitat Heidelberg Ruprecht Karl. E-mail para contato: saulofilhocds@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Suely Cristina Soares da Gama é graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF). Mestra em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail para contato: suely.gama@hotmail.com

Valter Francisco dos Santos Borges é graduado em Química. Especialista em Ensino de Química. Mestrando em Química Teórica pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail para contato: valterborges617@gmail.com

Valter Machado da Fonseca é professor da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail para contato: valter.fonseca@ufv.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022