

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em ensino

DOSSIÊ
Comunidades
tradicionais e
escola: enlace de
aprendizagens
e territórios de
conhecimentos

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

UFLINCS-UFES

ISSN 2446-2878

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Dezembro de 2018
Dossiê Temático, n. 1

Editor

Ailton Pereira Morila

Editoras do Dossiê

Eliane Gonçalves da Costa
Regina Soares de Oliveira
Záira Bomfante dos Santos

Conselho Editorial

Ailton Pereira Morila
Ana Nery Furlan Mendes
Andrea Brandão Locatelli
Eliane Gonçalves da Costa
Flavio Gimenes Alvarenga
Franklin Noel dos Santos
Gilmene Bianco
Gustavo Machado Prado
Jair Miranda de Paiva
Karina Carvalho Mancini
Lúcio Souza Fassarella
Marcia Regina Santana Pereira
Maria Alayde Alcântara Salim
Moisés Gonçalves Siqueira Filho
Paulo Sergio da Silva Porto
Regina Celia Mendes Senatore
Rita de Cassia Cristofoleti
Sandra Mara Santana Rocha
Ueber José de Oliveira
Záira Bomfante dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim
Coordenador adjunta: Moisés Gonçalves Siqueira Filho

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho
Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte
Vice reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Patrícia Flávia dos Santos Cau

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Comunidades tradicionais e escola: enlace de aprendizagens e territórios de conhecimentos. Dossiê, n.1, dezembro, 2018.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2018

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Sumário

Editorial5

Artigos9

A Jaqueira do Muquém10

The Jaqueira of Muquém

Álamo Pimentel

Diálogo de Saberes: potencialidades teóricas e metodológicas do conhecimento quilombola para as atividades de ensino no norte do Espírito Santo35

Dialogue of Knowledge: theoretical and methodological potential of quilombola knowledge for teaching activities in the north of Espírito Santo

Simone Raquel Batista Ferreira

Das roças do sapê: educação, estudantes quilombolas e identidades na EEEFM “córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES).....61

From the sapê's countryside: education, quilombolas students and identities in the “córrego de Santa Maria” school, São Mateus (ES)

*Diego Romerito Braga Barbosa
Maria Alayde Alcantara Salim*

Formação do docente e Educação do Campo no sul Capixaba86

Teacher formation and Countryside Education in the south Capixaba

*Pedro Antônio Martins de Souza
João Paulo Casaro Erthal*

Educação do Campo e os saberes necessários a prática docente114

Countryside Education and the necessary knowledge to teaching practice

*Pedro Antônio Martins de Souza
João Paulo Casaro Erthal*

Etnomatemática na construção civil: conceitos matemáticos presentes nas ações do pedreiro134

Ethnomatematics in civil construction: concepts presented in the bricklayer actions

*Ueslei Hiure da Silva Andrade
Maria Elizabete Souza Couto
Zulma Elizabete de Freitas Madruga*

Diáspora africana, escravidão e Educação Infantil154
African diaspora, slavery and early childhood education

*Ana Libania Alves Rodrigues
Flavio Pereira de Jesus
Márcia Regina Santana Pereira*

Práticas de Letramento e Gêneros Discursivos na Formação de Professores Indígenas do Alto Xingu167
Literacy Practices and Discursive Genres in The Formation of Indigenous Teachers of the High Xingu

*Carmem Jená Machado Caetano
Camila Moreira Ramos
Vilma José Sabino Kamaiurá*

Graça graúna e o “entre-lugar”: sobre o tear da resistência e da resiliência185
Graúna grúna and the "between-place": the resistance and resilience tear

*Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães
Carlos Augusto de Melo*

Ritos e tradição do musseque nas águas da chuva200
Musseque rites and tradition in rain waters

*Eliane Gonçalves da Costa
Záira Bomfante dos Santos
Regina Soares Oliveira*

Informações aos autores213

Editorial



O Dossiê Temático **Comunidades tradicionais e escola: enlace de aprendizagens e territórios de conhecimentos** organizado pelas pesquisadoras Profa. Dra. Eliane Gonçalves da Costa (UNILAB-BA), Profa. Dra. Záira Bomfante dos Santos (UFES) e Regina Soares de Oliveira (UFSB) estabelece um diálogo entre universidades que ocupam territórios de tradições africanas, quilombolas e indígenas. Num cenário de retirada de direitos e ausência de reconhecimento de povos tradicionais no Brasil e em escala maior em toda a América, os artigos que compõem essa edição especial da Revista Kiri Kere ressaltam a importância e o diálogo entre as diferenças, reconhece o papel da ciência, a importância dos conhecimentos produzidos, reproduzidos e conduzidos pela academia e pela escola, mas, sobretudo, destaca os conhecimentos sistematizados pela educação não-formal, produzida por essas comunidades, na perspectiva de fazer do espaço acadêmico (universidade e escola), lócus do encontro de aprendizagens e de produção de conhecimentos que valorizem a diferença, desvendando a relação existente entre a educação formal e não formal.

Dessa forma traz dez textos que discutem a educação e sua relação com territórios quilombolas; a formação de professores e a educação do campo; educação étnico-racial na educação infantil e práticas de letramentos, literaturas indígenas e africanas. As contribuições vêm de diversas partes do Brasil e trazem leituras sobre territórios e comunidades de cantos e recantos quilombolas, indígenas e africanos.

O texto de abertura **A JAQUEIRA DO MUQUÉM** de Álamo Pimentel apresenta o trabalho de estudantes universitários e os quilombolas de uma comunidade no interior do estado de Alagoas, numa perspectiva etnográfica reflete sobre construção de afetos na e pela diferença.

Em **DIÁLOGO DE SABERES NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: A DESCOLONIZAÇÃO DO OLHAR E A EMANCIPAÇÃO EPISTEMOLÓGICA**, Simone Raquel Batista Ferreira coloca em destaque o patrimônio epistêmico dos povos tradicionais, refletindo sobre metodologias e aportes teóricos para descolonizar olhares sobre comunidades quilombolas do norte do Espírito Santo.



Diego Romerito Braga Barbosa e Maria Alayde Alcantara Salim em **DAS ROÇAS DO SAPÊ: EDUCAÇÃO, ESTUDANTES QUILOMBOLAS E IDENTIDADES NA EEEFM “CÓRREGO DE SANTA MARIA”, SÃO MATEUS (ES)**, na perspectiva dos estudos culturais tratam dos processos de construção identitária de estudantes da região do Sapê do Norte.

Já para pensar a formação docente e a Educação no Campo, Pedro Antônio Martins de Souza e João Casaro Erthal em **FORMAÇÃO DO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUL CAPIXABA** refletem sobre a precariedade e pouco investimento para uma formação adequada para professores e professoras que atuam em escolas do Campo na região do Caparaó do ES. Tratando da mesma temática, Maria Goretti Rocha Farias e Eliane Aparecida Galvão dos Santos em **EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE** mapeiam os saberes de professores de uma escola do campo, localizada no interior do Rio Grande do Sul.

Trazendo a matemática para o cotidiano, Ueslei Hiure da Silva Andrade, Maria Elizabete Souza Couto, Zulma Elizabete de Freitas Madruga mostram como profissionais da construção civil usam conceitos matemáticos e como estes podem auxiliar na abordagem de resoluções de problemas para o ensino da disciplina em **ETNOMATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO CIVIL: CONCEITOS MATEMÁTICOS PRESENTES NAS AÇÕES DO PEDREIRO**.

Pensando a Educação Etnico-racial - Ana Libania Alves Rodrigues, Flavio Pereira de Jesus e Márcia Regina Santana Pereira em **DIÁSPORA AFRICANA, ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL** discutem a relação histórica entre Brasil e África e suas implicações para o ensino desde a etapa inicial da Educação Básica. Já Carmem Jená Machado Caetano, Camila Moreira Ramos e Ives Vilma José Sabino Kamaiurá em **PRÁTICAS DE LETRAMENTO E GENEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ALTO XINGÚ** – colocam a discussão etno-racial na perspectiva indígena, em diálogo com a linguagem e seus usos em instituições indígenas do Alto Xingu, Mato Grosso.



Finalizando o Dossiê, dois textos que tratam de literatura. Um sobre a escrita literária indígena: **GRAÇA GRAÚNA E O “ENTRE-LUGAR”:** **SOBRE O TEAR DA RESISTÊNCIA E DA RESILIÊNCIA** de Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães e Carlos Augusto de Melo e o outro sobre literatura africana: **RITOS E TRADIÇÃO DO MUSSEQUE NAS ÁGUAS DA CHUVA** de Eliane Gonçalves da Costa, Záira Bomfante dos Santos e Regina Soares de Oliveira. Ambos os textos colocam em cena leituras sobre palavras silenciadas, escritas fora do cânone, olhares dissonantes sobre espaços e territórios férteis de conhecimentos.

Do Sapê do Norte ao interior do Rio Grande do Sul. Pelo fio da resistência que liga Indígenas, Quilombolas e Africanos no tear das diversidades, desejamos uma ótima leitura.

Eliane Gonçalves da Costa
Záira Bomfante dos Santos
Regina Soares Oliveira



Artigos



A Jaqueira do Muquém

Álamo Pimentel

10

Resumo: O encontro entre estudantes universitários e os quilombolas de uma comunidade no interior do estado de Alagoas inscreve o foco do artigo. Por meio de uma descrição etnográfica destaca-se uma situação intercultural de ensino-aprendizagem em que a produção simbólica de saberes quilombolas atravessa as cenas de conversação entre grupos culturalmente diferenciados e expõem o pluralismo de afetos, práticas e conhecimentos construídos no cotidiano da vida comunitária. As análises do texto recorrem a aproximações das antropologias culturais de Victor Turner e Rodolfo Kusch acerca dos rituais de pertença circunscritos nas relações entre natureza e cultura presentes em povos africanos e latino-americanos. O cotidiano local revela-se como dimensão de múltiplas formas de tornar-se quilombola no presente.

Palavras chaves: educação, antropologia, interculturalidade, ensino-aprendizagem comunidade quilombola.

The Jaqueira of Muquém

Abstract: The meeting between university students and quilombo-community dwellers in the state of Alagoas is the focus of this article. With the use of an ethnographic description the accounts of this article emphasize a teaching-learning intercultural situation in which the symbolic production of quilombo-community knowledge entails the very possibility of conversation between different groups and draws the diversity of affects, practices and knowledges raised in their daily community life. The analyses of this article take into consideration the approaches on cultural anthropologies from Victor Turner and Rodolfo Kusch who ground the reviews about Latin-American and African communities rituals of belonging between nature and culture. The everyday life unveils the multiple expressions of becoming quilombola (a quilombo-community dweller) nowadays.

Keywords: education, anthropology, interculturality, teaching-learning, quilombola community

Introdução

A comunidade quilombola do Muquém, localizada no distrito homônimo do município de União dos Palmares, no estado de Alagoas, guarda em suas tradições importantes repertórios de saberes e práticas referentes à história da formação dos quilombos no Brasil. Situada a poucos quilômetros da Serra da Barriga, local de resistência do célebre Quilombo dos Palmares, a comunidade constrói suas relações de pertencimento étnico-racial cotidianamente, nas



tramas do presente dos seus habitantes com os seus antepassados mais próximos e mais distantes.

O certificado da comunidade de remanescentes quilombolas foi emitido no ano de 2005, pela Fundação Palmares (REIS, 2013). Além da sua localização territorial, as bases parentais da sua organização social, bem como o manejo do barro na produção econômica e nas formas de habitar destacam-se como fundamentos do seu reconhecimento oficial. Ali, acontecimentos da história do presente também atualizam os sentidos do pertencimento quilombola, revelando tal comunidade como um quilombo contemporâneo, que segundo José Maurício Arruti (2008) além de ser polissêmico, está sempre aberto a variações empíricas no tempo e no espaço.

As situações de encontro com os quilombolas do Muquém abrem caminho para experiências que mesclam relatos temporalmente heterogêneos das lutas pelo pertencimento territorial e sociocultural. Além da rica produção de artefatos de cerâmica, que evoca heranças culturais dos ancestrais palmarinos, a superação das adversidades sociais, políticas e ambientais na contemporaneidade também compõem os relatos da população quilombola acerca das suas lutas locais.

O episódio de enfrentamento de uma cheia do Rio Mundaú, no dia 18 de junho do ano de 2010, quando dezenas de pessoas conseguiram salvar suas vidas no cimo de uma jaqueira, *Artocarpus heterophyllos*, é uma das memórias mais recorrentes na comunidade. Segundo relatos dos habitantes locais, cerca de 55 pessoas conseguiram vencer a força e o volume das águas, formando cordões humanos com que atravessaram a inundação e refugiaram-se na copa da árvore¹. Ali passaram uma noite inteira, na companhia uns dos outros e de alguns animais que conseguiram salvar. Quando as águas do Rio Mundaú escoaram, as pessoas retornaram à terra com o desafio de reconstruírem suas habitações e refazerem as suas rotinas.

Em novembro do ano de 2014, por ocasião do mês da consciência Negra, coordenei uma atividade de extensão universitária com estudantes do

¹ Além da copa da jaqueira, o teto de uma escola, uma mangueira e uma pilha de lenha serviu de escapatória para um menor número de outras pessoas.



curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) intitulada: Encontro com Saberes Quilombolas. Fomos a Muquém com o objetivo de ver, ouvir e aprender como aquelas pessoas produzem suas formas de existência.

Para a maioria dos participantes da atividade, era a primeira vez que entravam em contato com aquela comunidade. Além do entusiasmo com as diferenças culturais constitutivas dos quilombolas, o grupo estava empenhado em ampliar atitudes e conhecimentos que consideravam relevantes para suas formações enquanto educadoras e educadores.

Durante o encontro, as lideranças quilombolas produziram vários relatos sobre suas lutas pelo pertencimento étnico-racial no lugar em que vivem. Além de expor saberes acerca da produção de peças de cerâmica, o episódio da ocupação da jaqueira para a salvação de suas vidas durante as cheias de 2010 predominou nos seus relatos.

Ao longo deste artigo faço uma descrição etnográfica (LAPLANTINE, 2004) do encontro entre as estudantes e os estudantes do curso de Pedagogia da UFAL com habitantes do Muquém. Procuo narrar, descrever e argumentar sobre a experiência com o objetivo de compreender a produção simbólica de pertencimento territorial quilombola a partir daquela experiência vivida na atividade de extensão universitária no dia 29 de novembro de 2014. A ênfase nas conversações entre os grupos na situação do encontro constitui a principal linha de força do trabalho descritivo ao longo do texto.

Destaco como questões de análise as seguintes indagações: como a comunidade quilombola situa a jaqueira na produção simbólica de suas relações de pertencimento territorial? Quais os contextos de produção e de circulação social da jaqueira como símbolo quilombola local? Parto do pressuposto de que a jaqueira assume um estatuto simbólico de grande relevância para a afirmação das condições contemporâneas de existência da comunidade do Muquém.

Recorro às formulações teóricas de Victor Turner (2005, 2008, 2013) e de Rodolfo Kusch (1976, 2007a/b) para compor análises em que a produção de símbolos participa de rituais expressivos de geração e trocas de saberes entre grupos pertencentes a tradições culturais distintas.



Procuro destacar o encontro entre estudantes universitários e quilombolas como uma situação intercultural de ensino-aprendizagem². Isto porque, os atos de aproximações entre os dois grupos sociais foram marcados por posições questionadoras e responsivas que alimentaram e retroalimentaram suas conversações ao longo do acontecimento do estar-com na comunidade visitada.

O material empírico para o trabalho descritivo foi obtido através de diário de campo, entrevistas gravadas, acervos fotográficos, matérias de jornais, um documentário produzido por um grupo de jovens do município de União dos Palmares, sob a direção de Clementino Júnior do Cineclube Atlântico Negro³ e a pesquisa etnográfica realizada por Daniel Reis (2013) para a organização de um catálogo da exposição organizada pelo Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore (Alagoas)⁴ em regime de cooperação com o Museu de Folclore Edison Carneiro (Rio de Janeiro) .

Ao final do texto procuro destacar as principais aprendizagens advindas das experiências e enfatizar a produção simbólica dos rituais de habitar como processo educativo imanente a comunidades tradicionais, que desafia a produção do conhecimento escolarizado ao diálogo com outras formas de educar.

O vivido, o falado, o escrito e o feito: as emergências dos símbolos

Chegamos à comunidade por volta das 11 horas da manhã. Formávamos um grupo de 23 pessoas. Nos dirigimos para o Galpão de Artesanato localizado no largo central da Vila Novo Muquém, complexo habitacional construído pelo governo alagoano com apoio do Ministério da Integração Nacional na parte alta do território quilombola. A Vila foi construída

² Parto da afirmação de Rodolfo Kusch (1976) de que uma conversa é sobretudo um acontecimento da interculturalidade, “a distância física que separa os interlocutores e as voltas retóricas para entenderem-se, referem a um problema cultural” (p. 05), tradução minha.

³ O Cineclube Atlântico Negro foi fundado no ano de 2008 por Clementino Júnior, no ano de 2013 a instituição realizou uma oficina de documentários com jovens negros do município de União dos Palmares, dessa oficina resultou o documentário memorial Águas no Muquém. Disponível em: <https://vimeo.com/user6168839/about>, consultado em 17 de maio de 2018.

⁴ A exposição ocorreu no período de 08 de agosto a 28 de setembro no Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore, instituição vinculada à Universidade Federal de Alagoas.



para acolher as famílias que perderam suas casas nas inundações de 2010. Após a sua inauguração, no ano de 2013, o território habitado pela população quilombola se dividiu entre o Novo Muquém e o Muquém Velho, faixa de terra situada na parte baixa do vale que foi severamente atingida pelas inundações⁵.

Fomos recebidos por Aldo Delmiro, presidente da Associação de Remanescentes dos Quilombolas do Sítio Muquém⁶, por seu avô, o mestre ceramista Antônio e pelo mestre ceramista Laelson. Logo nos primeiros instantes do nosso encontro nos apresentamos formalmente e destacamos o nosso interesse em aprender alguns saberes quilombolas locais. Os nossos anfitriões relataram, inicialmente, aspectos relacionados à organização social da comunidade e à produção do trabalho com o barro.

O presidente da Associação narrou de maneira breve a formação original da comunidade a partir da instalação do casal Maria Camila e Casimiro Bezerra da Silva no início do Século XX. O casal teve oito filhos. Como eram os únicos habitantes do local, os herdeiros do casal “saíram nos povoados da região a procura de esposas e maridos. Quando eles conseguiam casar, voltavam para a comunidade” – afirmou Aldo. Ainda segundo seus relatos, os filhos do casal uniram-se às famílias Nunes, Ferreira, Pereira e Silvino, expandindo as redes de parentesco com pessoas que viviam nas comunidades das redondezas. Nas décadas que sucederam esta primeira formação social, o casamento entre primos tornou-se uma das principais formas de construção de alianças locais para a constituição de famílias e permanência na comunidade.

Outro aspecto destacado nos primeiros relatos do nosso anfitrião foi a produção de cerâmicas e o manejo do barro como marca da produção socioeconômica entre os habitantes da comunidade. A estudante Amanda Ferreira perguntou: “Aldo qual o fundamento da identidade quilombola?”. A resposta foi imediata: “aqui começou a nossa história, a nossa matéria prima é o barro, ainda hoje nossa comunidade não encontra barro apropriado para a sua arte em outro local”- A partir dessa primeira cena de diálogo entre a

⁵ Daniel Reis (2013) na pesquisa de campo mencionada na introdução deste artigo faz uma precisa descrição das circunstâncias que erguem e diferenciam o Novo e o Velho Muquém.

⁶ A comunidade está dividida em duas associações de moradores. A divisão foi decorrente de um conflito interno por ocasião da titulação das terras quilombola, questão que será abordada mais adiante. A outra Associação chama-se Associação Ádapo Muquém Quilombola.



estudante de pedagogia e o líder quilombola, irrompem outros acontecimentos que deram rumo ao encontro daquele dia.

O ceramista Laelson, pediu permissão para falar e disse: “como o Aldo falou, o trabalho com o barro é um trabalho muito sensível. Para trabalhar com a argila é preciso saber o tempo certo”. A sequência dos seus argumentos indicou que além da escolha da argila, o trabalho da feitura da peça é exigente, tem que ir do começo ao fim, “não é chegar assim e dizer: eu vou preparar essa peça agora e deixar para pegar ela amanhã, não podemos dar acabamento à peça no outro dia”- arrematou. As declarações do artesão iniciaram uma série de relatos sobre a produção de peças com o barro na comunidade. Questão lançada pela estudante Larissa Gouveia abriu caminho para que Laelson revelasse como aprendeu a trabalhar o barro. A jovem estudante perguntou: “ quem o ensinou a fazer essas peças”. O artesão respondeu: “ aprendi com a minha mãe e a minha avó, aos cinco anos de idade, hoje estou com 62 anos, estou nessa lida com o barro há 57 anos”. A partir desse momento Laelson descreveu uma breve biografia da sua aprendizagem ancestral na arte da cerâmica. Destacou suas mestras, falou sobre todo o processo de trabalho, da colheita do barro à queima das peças.

Durante aqueles minutos iniciais da conversa entre o nosso grupo e os nossos primeiros anfitriões, alcançaram-nos duas outras artesãs muito conhecidas da comunidade: Irineia Rosa Nunes da Silva e Marinalva Bezerra da Silva. As duas conversavam entre si enquanto o artesão nos entretinha com seus ensinamentos. Assim que Laelson concluiu os seus primeiros relatos, Dona Irineia foi até o box em que expõe as suas peças no Galpão de Artesanato, pegou um livro e se reuniu ao nosso grupo.

A artesã nos apresentou o livro “A Menina de Barro” (livro de literatura infanto-juvenil escrito por Gianina Bernardes) e começou a conversar conosco. “Eu não sei ler, mas ajudei a fazer este livro, a mulher que escreveu veio aqui ouvir a história dos sobreviventes das enxurradas de 2010. Eu falei, ela escreveu”- disse Irineia. Marinalva estava ao seu lado e complementou: “a história do livro é o conto do pé de jaca, do pé de jaca que salvou 55 pessoas no dia da cheia”. A partir deste momento a conversa entre quilombolas e



estudantes foi marcada pelos relatos da sobrevivência no cimo da jaqueira durante as chuvas daquele 18 de junho.

As duas artesãs passaram quase uma hora em regime de conversação sobre suas experiências com o ocorrido. Apesar de não terem se socorrido no pé de jaca, ambas o indicaram como elemento central de seus relatos.

Irineia disse que na noite das cheias subiu com o seu marido (Antônio, o artesão que nos recepcionou no início daquele encontro) na companhia de mais três pessoas, “passamos a noite em cima de um feixe de lenha, eu, meu marido e outras três pessoas, rezávamos para sobreviver e contar a história como estamos contando agora”- disse-nos. Marinalva revelou que o seu refúgio foi o Posto de Saúde. O estudante de pedagogia Luciano Amorim perguntou: “o Posto de Saúde fica aqui? ”. Marinalva respondeu emocionada: “fica por detrás da minha antiga casa, fui para lá com os meus netos, nem deu tempo de fazer comida, os meninos choravam de fome, a chuva chovendo molhava nós tudinho”.

As duas mulheres partilhavam ritmos de fala, uma e outra produziam relatos complementares. Após revelarem como conseguiram sobreviver à cheia do Rio Mundaú, voltaram a falar da jaqueira. Merecem destaque dois aspectos do longo relato das artesãs.

Marinalva disse que se desesperou por não ter notícia dos filhos ausentes com o avançar da noite. Um dos 25 netos que a acompanhavam no Posto de Saúde disse ter visto “uma luzinha de celular no topo da jaqueira”. “Eu não acreditei, quem já viu celular funcionar hora dessas? ” – disse Marinalva em tom de desconfiança. Ainda segundo a artesã, o neto tentou fazer a ligação e falou com a mãe, que confirmou estar no topo na jaqueira com mais de cinquenta pessoas. “Eu parei de chorar, quase não acreditei que era verdade” – concluiu.

Logo em seguida, Irineia disse que as pessoas conseguiram chegar ao pé de jaca com o auxílio de uma corda, umas dando as mãos às outras. “Teve gente que levou até bicho, cachorro, galinha, tudo” – completou. Disse ainda com entonação expressiva: “até um bêbado se salvou, mesmo sem poder se



agarrar ao pé de jaca, uns puseram os pés nos ombros dele e conseguiram segurar o homem no meio da lama”.

Cada detalhe dos relatos prendia nossa atenção. O ponto alto do testemunho de Irineia foi quando ela afirmou que “botou aquela história toda” em uma de suas peças de barro. “Eu faço essa história do pé de jaca no barro. Faço a formatura do pau cheio de galhos, encho de neguinhos. Boto cachorro, boto galinha. Faço esta história com minhas mãos”- explicou. A escultura do pé de jaca com os seus sobreviventes (fotografia 1) se transformou em uma das obras mais disputadas da artesã. Também se transformou em um símbolo móvel, circula por várias partes do Brasil. Carrega tanto em sua forma, quanto em sua matéria, as memórias da experiência vivida pela comunidade do Muquém durante os temporais de junho de 2010.

Fotografia 1



A jaqueira de Irineia –Foto do Autor

Entre os relatos orais e os exemplos dos feitos e escritos sobre a jaqueira, a experiência vivida pelos moradores da comunidade durante as cheias do Rio Mundaú emerge com um dos mais importantes símbolos de resistência quilombola local. Ao afirmar que ‘faz a história’ com as próprias mãos, a artesã Irineia também nos faz ver como os quilombolas tratam o vivido a partir de processos criativos que articulam palavras, afetos, memórias e matérias disponíveis para a elaboração dos seus saberes e práticas culturais.



As produções simbólicas expostas ao longo da visita, podem ser compreendidas, em termos conceituais, nas perspectivas indicadas por Victor Turner (2005) e por Rodolfo Kusch (2007). Apesar das diferenças de contextos das produções teóricas entre os dois autores, há convergências entre ambos na compreensão do símbolo como elemento mediador das relações entre as pessoas, as coisas, a natureza e as formas de pensar e agir em termos socioculturais.

Parto do pressuposto de que o símbolo é “a menor unidade do ritual que ainda mantém a propriedades específicas do comportamento ritual” (TURNER, 2005, p. 49). Evocada nas memórias, nos exemplos relatados e, sobretudo, nas artes do barro, a jaqueira surge como símbolo que situou e orientou o encontro intercultural no contexto daquela visita ao território quilombola. Acrescento ao pressuposto do antropólogo britânico, a indicação do pensador argentino, Rodolfo Kusch, quando nos sugere que o símbolo está carregado de palavras que expressam a tensão de viver dos povos tradicionais da América Latina, o símbolo é “sentido que se faz ver” (KUSCH, 2007, p. 489), transporta o humano das suas tensões de viver para horizontes visíveis das relações entre as palavras e as coisas emergentes dos trânsitos culturais que povoam de sentido suas habitações no mundo.

As formas e sentidos da produção simbólica transpassam dimensões sensíveis, inteligíveis e práticas que conferem condições de visibilidade para os ditos e feitos a partir dos rituais de vida das comunidades tradicionais. Victor Turner extrai boa parte de suas formulações teóricas da reflexão etnológica com o povo *Ndembu*, de Zâmbia. Rodolfo Kusch dedicou grande esforço intelectual no estudo do pensamento indígena e popular na América Latina. Ambos perseguiram propósitos teóricos bem diferentes, Victor Turner nos oferece uma abordagem da antropologia social no trato com as ambivalências e dialogicidades presentes nos modos de agir rituais dos *Ndembu*. Rodolfo Kusch propôs a emergência de um modo de pensar latino-americano a partir das cosmologias indígenas e populares presentes nos rituais da vida comum no sul das Américas.



Consideradas estas diferenças, encontraremos em ambos aspectos complementares das suas formulações conceituais, quanto aos modos de produção dos símbolos nos âmbitos relacionais e contextuais de comunidades tradicionais que não sofreram por completo os efeitos da ocidentalização cultural no mundo contemporâneo. Entre tais aspectos destaco as propriedades dos símbolos em seus processos rituais.

Para Victor Turner (2005) há três princípios básicos na produção de símbolos rituais: a) condensação, b) unificação de sentidos, c) polarizações. A condensação sugere contração de várias formas e sentidos na composição dos símbolos. Apesar da polissemia adstrita a esta variedade de formas expressivas, a elaboração do símbolo supõe articulações de sentidos que unificam e promovem transições entre os polos emocionais e ideológicos por meio dos quais a produção material-imaterial oscila entre as dimensões sensíveis e inteligíveis imanentes ao símbolo.

Acrescento um quarto princípio ao panorama conceitual do antropólogo britânico: a compensação. “O símbolo é a culminação cerimonial de um sujeito que compensa assim a sua indigência, aquele que se desempenha em um espaço dramático” (KUSCH, 2007, p. 490). Fazer o símbolo, voltar a ele em situações de encontro intercultural, supõe, para o pensador argentino, transitar pelas tensões por meio das quais as pessoas compensam seus vazios existenciais, diante do mundo em que trabalham no cultivo das suas presenças.

Os momentos iniciais do compartilhamento das presenças entre estudantes universitários e as lideranças quilombolas do Muquém inscreveram maior intensidade sensível-inteligível, quando os relatos sobre a jaqueira dominaram a temática do encontro. Além de acionar maior preocupação e ocupação na escuta e participação conversacional do grupo de estudantes de pedagogia, aquela situação intercultural de ensino-aprendizagem foi marcada pela ênfase nas lutas pela convivência social dos quilombolas na relação com a natureza, com a sociedade envolvente e com as dimensões extraordinárias dos seus feitos de vida.



Quando as artesãs e os artesãos concluíram os seus relatos no pavilhão de artesanato da comunidade, fomos convidados a visitar a jaqueira no Muquém Velho.

Caminhando a gente aprende mais sobre o Muquém

20

Passava do meio dia quando Aldo Delmiro lançou o convite para irmos à jaqueira do Muquém Velho. O presidente da associação sugeriu que fossemos a pé, com o seguinte argumento: “caminhando a gente aprende mais sobre a história da comunidade”. Reunimos o nosso grupo e seguimos.

Atravessamos o complexo habitacional novo. Descemos o declive que separa a parte alta da parte baixa e faz a fronteira entre as duas comunidades. Encontramos duas barracas da Defesa Civil montadas nos fundos da última casa porque passamos. O estudante *Mamba Black* (Anderson Lima) caminhava lado a lado comigo e com o líder quilombola e quis saber qual a razão daquela barraca ali. Aldo explicou que aquelas duas barracas permaneceram ali, montadas, para lembrar “o sufoco que a comunidade enfrentou” enquanto esperava a entrega das novas casas. Segundo Aldo, a Defesa Civil tentou desocupar as casas da parte antiga da comunidade, muitos “foram obrigados a morar debaixo dessas barracas. Em dias de muito calor, era impossível ficar aí dentro”. Fez uma pausa na caminhada e sugeriu que nós entrássemos na barraca. Seguimos a sua sugestão e não suportamos ultrapassar a barreira dos cinco minutos. O sol escaldante sob a lona tornava a sensação térmica insuportável para o pequeno grupo que entrou conosco na barraca.

Sáimos às pressas da barraca e prosseguimos em caminhada. A distância entre o ponto inicial do nosso encontro e a vila de casas da antiga comunidade era inferior a um quilômetro e meio. Durante a descida do pequeno declive que margeia os fundos da nova vila, abre-se um vale em que é possível avistar uma planície de pasto aberto entrecortada por cercas que separam as pequenas propriedades atingidas pelas inundações de 2010. A vegetação se torna um pouco mais densa nos fundos das casas e às margens do Rio Mundaú. Um conjunto de serras e morros contorna os horizontes mais



distantes daquela área. Dentro do vale experimentávamos a sensação de aprofundamento territorial, entre a vegetação rasteira, as serras e “arquipélagos” de mato fechado nas roças das redondezas.

Ao longo da caminhada Aldo revelou que assumiu a presidência da Associação de Moradores em substituição a Albertina Nunes, a quem se refere como uma pessoa batalhadora e guerreira que passou oito anos à frente da instituição. “Quando eu assumi, eu disse: olha, vou dar apoio aos artesãos e futuramente vou dar apoio aos grupos culturais”- afirmou. Segundo Aldo, sua intenção à época era fortalecer o trabalho com o samba de coco, a capoeira e o grupo de dança afro do Muquém. Isto porque ao longo dos anos, ainda segundo o líder quilombola, estas tradições tornaram-se menos frequentes naquela localidade por conta da influência da televisão, da evasão dos jovens para os centros urbanos e, sobretudo, pela predominância das religiões cristãs, católicas e não católicas, entre as famílias locais.

Sobre a prevalência do cristianismo entre os quilombolas, o presidente da Associação disse que “o Xangô, ou a macumba, como falamos aqui, era praticado pelos mais antigos, com a morte deles, muitos se tornaram católicos ou evangélicos”. No momento em que Aldo fez essa revelação, imprimiu uma variação de tons na sua conversa comigo, falou sobre o “desaparecimento do Xangô” com uma dose de pessimismo e, ao mesmo tempo, destacou com algum entusiasmo que “entre católicos e evangélicos não há desavença, cada um segue a religião que quer e todos convivem com as suas diferenças”.

Após essas revelações, ainda na caminhada com destino à jaqueira, Aldo disse que pretendia fazer a Licenciatura em História. A atuação na comunidade despertou o seu interesse na retomada dos estudos. Àquele momento Aldo estava com 32 anos de idade, concluiu a formação técnica em Auxiliar de Enfermagem, trabalhava como Diretor do Posto de Saúde da comunidade e a sua esposa era formada em Pedagogia.

O grupo de estudantes que estava mais próximo de nós durante a caminhada presenciava o breve colóquio atenciosamente. Ao longo da conversa, Aldo dirigia o olhar para mim e para as pessoas que estavam mais próximas. Ocupava-se em narrar memórias que nos implicasse com a sua



presença àquele local. Em termos etnográficos experimentávamos aquilo que Hélio Silva formulou de maneira exemplar quando nos faz entender que “o olhar vê onde o andar lhe leva” (2009, p.176), a propósito do envolvimento com o desconhecido na vivência do campo. Para este autor, situar-se em campo, coloca-nos em trânsito no interior dos fluxos culturais que transpassam nossos encontros com os outros. Aprender em movimento, àquele momento, também revelava que “construímos o que olhamos à medida que o que olhamos nos constitui, nos afeta e acaba por nos transformar” (LAPLANTINE, 2004, p. 21). Participar da conversa era um jogo de palavras, gestos e silêncios entre nós na experiência de fazer o caminho.

Ao chegarmos à jaqueira o grupo se alvoroçou. Entre demonstrações de perplexidade e ansiedade contemplativa, as estudantes e os estudantes dividiam-se entre os que ouviam os relatos de Aldo, os que faziam *selfies* para registrar o momento e os que se aproximavam do vegetal em silêncio solene (Fotografia 2).

Fotografia 2



O encontro do grupo com a jaqueira – Foto do Autor

A jaqueira está localizada no quintal da casa da artesã Fífia (Maria Aparecida Pereira). Enquanto atravessávamos o cercado da propriedade e nos aproximávamos da árvore, o líder quilombola nos mostrava os fornos de queima das peças de barro da artesã que não foram destruídos pelas cheias.



Apontava para o prédio escolar, poucos metros à nossa esquerda, indicando que outras pessoas ficaram no telhado da escola. Ainda neste jogo de indicações dos outros lugares que serviram de refúgio para os desabrigados, mostrou-nos outra jaqueira e uma mangueira, *Mangifera indica*, duas árvores de menor tamanho em que outras pessoas se refugiaram.

A estudante Nélida Fernanda perguntou ao presidente da Associação como foi que ele teve notícia daquele episódio. “Eu tive notícia do caso na manhã do outro dia. Minha esposa estava grávida. Na época eu morava na beira da pista, lá no alto. Bateu desespero. Pensei que tivessem morrido” – comentou Aldo. A partir deste momento o líder quilombola reconstruiu as narrativas que haviam marcado o nosso encontro momentos antes, no pavilhão de artesanato. A diferença era que estávamos àquele momento, todas e todos, na cena do ocorrido, sob efeito dos relatos de Aldo Delmiro e das múltiplas materialidades dos símbolos locais.

Além da jaqueira, a escola, outra jaqueira, uma mangueira, placas comemorativas e uma série de arranjos materiais (Fotografias 3 e 4) estavam inscritos no cenário que marcou nosso segundo momento na comunidade quilombola.

Fotografia 3

Fotografia 4



Placa alusiva aos refugiados da Jaqueira jaqueira

Fitas do Padre Cícero no tronco da

Foto do autor

Foto do Autor

Diante da placa alusiva ao episódio da enchente e do emaranhado de fitas do Padre Cícero que enlaçava o tronco da jaqueira, a estudante Amanda Ferreira perguntou ao quilombola: “você participaram da elaboração da placa?”



E essas fitas do Padre Cícero, quem as colocou aqui? ". Em reação às duas questões lançadas pela estudante, Aldo explicou que a placa foi elaborada por representantes das Secretarias Municipais de Cultura e de Turismo com a participação de representantes da comunidade. Com relação às fitas, o líder quilombola afirmou que há muito devotos do santo popular na comunidade que consideram aquela árvore sagrada e agradecem ao "padim Cícero" a graça da sobrevivência durante as inundações.

Ali, no quintal da casa da artesã Fífia, nos deparávamos com outra profusão de símbolos que foram criados após a sobrevivência dos quilombolas às cheias do Rio Mundaú. Símbolos instrumentais, constitutivos de pontos fixos entre as estruturas sociais e culturais da comunidade e símbolos dominantes que resultam dos processos rituais presentes no grupo quilombola (TURNER, 2005, p.63). A placa indica o ordenamento de sentido, destaca as referências discursivas produzidas por agências institucionais. As fitas do padre Cícero inscrevem no tronco da jaqueira agências religiosas que conferem ao vegetal o seu estatuto sagrado.

Após fazermos o caminho sob o efeito de uma pequena desordem na composição dos ritmos da andança, o grupo se mobilizava fragmentariamente em aglomerações distintas ao longo da caminhada, ouvimos os relatos de Aldo Delmiro reagrupados em torno da jaqueira.

A postura assumida pelo líder quilombola ao longo da caminhada até o local da jaqueira, combinava diligência com as palavras, articulação gestual e abertura emocional para nos situar diante das coisas e dos fatos constitutivos da marcante experiência vivida pela comunidade, quatro anos antes daquele novembro de 2014. Além de mencionar conflitos existentes nas diferenças religiosas entre os seus antepassados mais distantes e os mais presentes, ou o enfraquecimento de tradições culturais como o samba de coco e a capoeira, o líder emocionou-se ao revelar o desespero porque passou enquanto não teve notícias dos parentes flagelados pela enchente.

Em termos antropológicos, suas atitudes expressavam a liminaridade na atuação de sua presença a partir da reconstrução narrada da experiência vivida pela comunidade. Para Victor Turner (2008, p. 233) a liminaridade implica uma



aproximação dos membros de uma comunidade a uma visão mais cosmológica da sua pertença entre as “entidades visíveis ou invisíveis” constitutivas de suas relações sociais. Nos ditos e feitos das suas conversas conosco reverberavam relatos dos outros membros de sua comunidade. Nossas escutas alçavam os ecos sociais das emergências simbólicas compartilhadas pelos quilombolas locais. Somavam-se a essas atitudes sociais expressivas de sua presença, singularidades pessoais tais como: o desespero com o ocorrido, o medo da morte dos parentes e o desejo de tornar-se uma liderança comprometida com a afirmação cultural do seu povo.

Essas singularidades pessoais expunham o colorido emocional (BAKHTIN, 2006) de seus relatos e podem ser compreendidos como afirmação da seminalidade do seu estar ali, conosco, a reconstruir caminhos de si com os outros naquele ritual de encontro com nosso grupo de visitantes. Para Rodolfo Kusch a condição ontológica de afirmação identitária na América Latina, se faz a partir de um estar aqui, situado no solo de uma existência que, em larga medida, indica a dimensão geocultural de nossas formas de pertencimento social e cultural. Segundo suas palavras “viver é estar firmemente aqui e isso se dá à margem do objeto: no terreno da comunidade, no fruto e na presença da ira” (KUSCH, 1986, p.185)⁷. Diante da profusão de símbolos por meio dos quais elaborava as suas lições sobre saberes quilombolas, o líder comunitário cultivava a sua presença como quem busca evadir-se de uma condição de indigência existencial. Apesar de não ser um dos refugiados na copa da jaqueira quando a natureza em fúria provocou as enchentes de junho de 2010, estar diante da jaqueira depois do ocorrido expressava um ato de colocar-se ao lado dos outros que ali resistiram às inundações e diante de nós na partilha da palavra.

A persistência dos relatos sobre a jaqueira, por seu turno, deixava transpassar as marcas mais profundas dos modos de ser e estar na comunidade no presente. Não foram as sagas dos antepassados palmarinos que predominaram nas reminiscências do líder quilombola, ou do grupo de artesãos e artesãs que nos receberam inicialmente. Os laços de parentesco

⁷ Tradução minha



com o primeiro casal a habitar o território do Muquém foram mencionados brevemente nos primeiros momentos do encontro. As estratégias discursivas adotadas pelo grupo recorreram aos efeitos das enchentes do Rio Mundaú, para expor os conflitos e as transações de sentidos que perpassam saberes e fazeres quilombolas atuais.

No momento em que a imagem da placa afixada diante da jaqueira foi posta em relação com as fitas do Padre Cícero que enlaçavam a árvore, os relatos do líder quilombola produziram vazão das tensões entre distintas visões de mundo se fazem presentes ali, no antigo quintal de uma artesã, hoje convertido em espaço de visitação pública do Muquém. Entre a versão oficial das enchentes (exposta na placa) e a versão religiosa dos acontecimentos (exposta nas fitas sagradas), Aldo Delmiro operava performances que articulavam palavras, gestos e afetos que prendiam nossa atenção, aguçavam nossas escutas, alimentavam nossas vontades de saber em regime de coetaneidade (FABIAN, 2013). Diante da jaqueira fomos apresentados a um símbolo que não se restringe a unificação da comunidade quilombola, mas que também remete às suas fronteiras internas e marcam os conflitos mais recentes dentro da comunidade.

Conflitos e transações de sentidos nos rituais do habitar

Meses após a ocorrência das inundações foi criada uma segunda associação de moradores na comunidade, a Associação Adapo Muquém. Segundo Aldo Delmiro a associação surgiu com bases em interesses privados. A sua primeira presidente pertencia à família proprietária das terras localizadas na parte alta das terras. A área foi desapropriada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a filha do proprietário criou uma associação que passou a protagonizar disputas de poder com a entidade conduzida pelo líder quilombola que nos acompanhava. Segundo Aldo, a sua associação computava àquele momento mais de vinte anos de existência

A construção de um novo complexo habitacional na comunidade gerou conflitos e divisões internas entre os quilombolas. Com a desapropriação da área, o Incra abriu processo para titulação das terras e teve que enfrentar uma



comunidade dividida no trato com este tema. A Associação de Remanescentes Quilombolas do Sítio Muquém, presidida por Aldo Delmiro, defendia a titulação coletiva das terras. A Associação Adapo Muquém, ao contrário, defendia a titulação individual das terras.

Aldo relatou que a família à qual pertence a então presidente da Adapo Muquém comercializava produtos entre os antigos moradores da comunidade e recebia pedaços de terra como pagamento de dívidas. “As pessoas daqui compravam coisas do pai dessa menina. Como não tinham condições de pagar, eles doavam um pedacinho de terra”- afirmou. Com o episódio das enchentes, um novo drama social e político se instala entre os habitantes do Muquém. Além de dividirem-se entre os que pertencem a uma ou outra associação, os quilombolas se dividiam também entre os que defendiam a posse coletiva das terras e os que defendiam a posse individual das terras.

Um episódio de enfrentamento agravou fortemente esta divisão. No ano de 2012 o Incra tentou realizar uma reunião com a comunidade para discutir a titulação das terras. Em sua conversa conosco, ainda à frente da jaqueira, Aldo nos disse que a presidente da Adapo “ se juntou com os grandões da cidade, intimidou os locais e no dia da reunião com o Incra o povo não apareceu”. A reminiscência do líder quilombola remeteu-nos ao fato ocorrido no dia 20 de abril de 2012, dia marcado para a reunião com os representantes do Incra.

No dia anterior a esta reunião o Jornal Gazeta de Alagoas destacou em uma de suas manchetes o marco das primeiras negociações da titulação das terras do Muquém. A matéria publicada relata protesto realizado na segunda feira, 16 de abril de 2012, com a interdição da rodovia que liga o povoado ao Município de União dos Palmares. Segundo o jornal, representantes da Associação Adapo Muquém realizaram o ato em contestação à titulação coletiva das terras. Tal protesto teve repercussão local e nacional e, acabou por interditar a participação dos locais na reunião prevista, conforme relatou Aldo. Tal ocorrência manteve a divisão social entre o grupo e impossibilitou o avanço nas negociações com o Incra até aquele momento do ano de 2014, quando da nossa visita à comunidade.



Além desta fratura política de proporções significativas para o convívio social entre os quilombolas, a ocupação das casas novas gerou conflitos de fixação. As habitações entregues pelo governo do estado se distribuíam em arruados lineares. Possuíam pouco espaço externo para o cultivo de pequenas lavouras de subsistência, para a criação de animais para o consumo doméstico e para o labor com o barro, no caso dos artesãos. Aldo nos disse que Fifia, a artesã proprietária da área em que está localizada a jaqueira, faz a maior parte das suas peças ainda ali, naquela área que foi interditada para a moradia pela Defesa Civil.

Em sua pesquisa etnográfica na comunidade, Daniel Reis também destaca o trânsito entre o Novo e o Velho Muquém, nos rituais de produção da cerâmica locais articulados às novas condições de moradia. Segundo o antropólogo: “muitos moradores dividem o seu tempo e transitam entre os dois espaços, atribuindo a cada um, sentidos entre o sentimental/passado/familiar em contraposição ao funcional/contemporâneo/coletivo” (REIS, 2013, p.18). Os quilombolas produzem condições de pertencimento ao novo complexo habitacional nas conflituosas transações de sentidos entre o novo e o velho, o alto e o baixo, o lá e o cá. É no interior desse processo que são geradas dinâmicas de sentido e poder (BALANDIER, 1997) constitutivas de seus rituais de habitar a partir dos movimentos e das incertezas cotidianas pós inundações.

Enquanto conversava conosco no entorno da jaqueira, Aldo foi provocado pela estudante Cinthya Oliveira. A jovem queria saber se a comunidade havia mudado de nome. O líder quilombola disse que o nome do povoado continuava o mesmo, no entanto, com a nova configuração das moradias distribuídas em arruados de casas, as quatro ruas receberam denominações alusivas aos acontecimentos posteriores às enchentes. “No caso uma rua chama-se 18 de junho, outra ficou 29 de abril – dia em que cada morador pegou a chave da sua casa – outra rua os moradores quiseram que se chamasse Rua da Paz, e a outra Santa Luzia”- explicou. Com relação ao nome desta última rua, o presidente disse que há muitos devotos de Santa Luzia na comunidade e que anualmente eles percorrem as ruas do novo povoado em procissão no dia dedicado à entidade religiosa.



Duas datas, uma, indicativa do caos das cheias, a outra, ao reestabelecimento estrutural da ordem. A paz, palavra que nomeia um estado de equilíbrio social e, ao mesmo tempo indica horizontes utópicos da comunidade. Santa Luzia, entidade da devoção de uma maioria local, protetora da visão, aquela que ilumina os caminhos dos seus fiéis segundo a tradição católica. No conjunto, os nomes das ruas articulam símbolos instrumentais que orientam no presente da comunidade os sentidos da ordem no enfrentamento das desordens geradoras dos conflitos locais.

A profusão de símbolos produzida pelos quilombolas após as enchentes revela tensões, ambivalências e contradições advindas de suas experiências após o drama das inundações. A jaqueira pode ser compreendida como um operador seminal do pertencimento étnico-racial contemporâneo dos quilombolas do Muquém. Ao mesmo tempo que condensa sentidos plurais; unifica-os segundo os contextos de suas evocações; polariza-os conforme as direções ideológicas ou emocionais com que são tratados nos processos rituais (TURNER, 2005); e gera condições de compensações existenciais entre as pessoas e outros seres vivos com os quais habitam a natureza. Operadores seminais são “cargas simbólicas que orientam as articulações de sentido da fala” (KUSCH, 2007b, p. 167). Os relatos produzidos pelos quilombolas sobre a jaqueira expõem a polissemia da árvore produzida em regime de reciprocidade com as polifonias que transpassam os conflitos e as transações de sentido para estar-com as pessoas, o território, a natureza e os símbolos da, e na comunidade.

Dois exemplos da literatura escolhida para a análise da produção simbólica merecem alguma atenção para a compreensão dos contextos nos quais os rituais de habitar geram configurações socioculturais das genealogias dos símbolos emergentes das experiências vividas.

Durante suas práticas rituais os *yatiris*, curandeiros *aymarás*, recorrem com muita frequência ao termo *waliquiwa*, para designar que estão bem com a natureza e seres que povoam suas paisagens de convivência. Quando manipulam folhas de cocas, *Erythroxylum coca*, para conjurar males do corpo e do ambiente, recorrem ao termo para evocar um estado e, ao mesmo tempo,



um mover-se com outras formas de vida com as quais habitam o mundo. Para o pensador argentino, “*waliquiwa* implica dizer que seguimos estando domiciliados no mundo”⁸ (KUSCH, 2007b, p. 164). Aquele ou aquela que habita o lugar recorre à linguagem para povoar de sentidos o seu mundo, em negociação permanente com as condições territoriais, ambientais, sociais e culturais que circundam seus contextos de vida, estes últimos, ainda segundo o pensamento de Rodolfo Kusch, devem ser compreendidos como domicílios existenciais. Por meio da fala operam-se transações simbólicas para o enfrentamento da fúria da natureza, dos deuses e de um vasto conjunto de seres visíveis que participam da ecologia cultural, ou dos domicílios existenciais das comunidades tradicionais latino americanas.

A experiência etnográfica de Victor Turner (2005) entre os *Ndembu* também nos revela outro aspecto importante nos processos rituais que envolvem relações entre grupos étnicos e outros seres vivos do seu ambiente, principalmente as árvores. No *Nkang’a*, ritual de puberdade das meninas, a árvore *Mudyi*, *Diplorrhyncus condylocarpus*, é chamada pelo grupo de árvore sênior do ritual. Mãe de todas as mães. Ainda segundo o antropólogo britânico, o grupo étnico atribui pelo menos três importantes significados para a árvore: a) o leite materno (alusivo ao látex branco que exsuda da sua casca; b) os vínculos de aleitamento entre mães e filhas, c) o estatuto matrilinear da árvore nas amplas redes de parentesco do grupo. Quanto a este último atributo do vegetal, o antropólogo afirma que a “árvore leiteira... É a bandeira das mulheres *Ndembu*. Nessa situação, faz mais do que focalizar a exclusividade das mulheres; mobiliza-as em oposição aos homens” (TURNER, 2005, p.53). No comando dos rituais das meninas e dos meninos, a árvore torna-se mãe ancestral de todas as mães, ao mesmo tempo que revela os conflitos entre “virilocalidade e matrilinearidade” (TURNER, 2005, p.55) entre os *Ndembu*. A árvore que unifica é também a que divide em fronteiras sociais distintas os participantes do grupo estudado pelo antropólogo britânico.

Estar bem no e com o lugar em que se vive; manejar símbolos produzidos na vida comum para o enfrentamento das adversidades que

⁸ Tradução minha



marcam diferenças no trato social com a solidariedade e as oposições da vida cotidiana sugerem duas tendências, advindas da etnografia com outros grupos étnicos, que podem nos ajudar a compreender as ambivalências presentes nas tramas do convívio social no contexto da comunidade do Muquém.

A jaqueira torna-se símbolo persistente na composição de sentidos unificadores do pertencimento quilombola, ao mesmo tempo que expressa as divergências e conflitos presentes no interior do grande grupo, produzindo limites simbólicos, fronteiras éticas, políticas de estéticas nos seus modos de organização social.

Durante a nossa breve estada com alguns moradores do povoado, fomos desafiados a sentir e pensar sobre suas formas de existência fora dos padrões que conformam visões exteriores (na maioria das vezes estereotipadas) de suas tradições. Além da intensa conversação com artesãos e artesãs no Novo Muquém no Pavilhão do Artesanato, os momentos de escuta e problematizações com Aldo Delmiro Nunes a caminho e diante da jaqueira ampliou nossas compreensões sobre a complexidade do viver comum daquele grupo. Ali a produção dos símbolos de pertencimento e dos saberes com os quais traduzem suas formas de habitar o Muquém, nos revelaram um grupo quilombola em se fazendo. Conflitos e transações de sentido traduzem uma sinuosa e dinâmica recorrência a rituais de habitar através dos quais quilombolas constroem cotidianamente os símbolos com os quais conferem distinção a suas presenças na contemporaneidade.

Conclusões

Depois do intenso envolvimento com o grupo quilombola realizamos um almoço coletivo na comunidade. Escolhemos o batente de uma das casas do Muquém Velho para partilhar os alimentos que havíamos levado conosco, com o propósito de celebrar aquela vivência com os quilombolas. Destaco comentários de duas estudantes que expressam o significado daquele encontro para o grupo.

A estudante Nélida Fernanda, enquanto nos afastávamos da área da jaqueira, disse para todo o grupo, “ninguém sai daqui a mesma pessoa”.



Cintha Oliveira replicou de imediato: “foi uma vivência que sensibilizou e modificou a todos nós”. Ambas destacaram em suas declarações o sentimento de todo o grupo. Estávamos todos afetados pela potência do encontro. Transformações em nossos modos de ver as e os quilombolas atravessavam nos corpos, alteravam nossas atitudes, colocavam em curso uma efervescência de outras questões, ao mesmo tempo que revelava configurações outras das formas como símbolos e rituais emergem de circunstâncias imprescritíveis das dinâmicas do cotidiano.

A alusão recursiva à jaqueira nos relatos de artesãs, artesãos e do presidente da associação, indicava a persistência de uma experiência recente da comunidade, como símbolo dominante dos seus rituais de habitar o lugar. Situando a jaqueira em seus relatos, os quilombolas diferenciavam os contextos das suas produções simbólicas. A variedade das formas, valores e usos deste símbolo, distribuíam diferenças de significações, indicavam limites nas suas aplicações e, ao mesmo tempo, revelavam os vários dramas que aquele povo enfrenta para estar ali.

Tornar-se quilombola no presente supõe compreender o quilombo como uma categoria em disputa, tanto do ponto de vista da ciência quanto do ponto de vista das populações que encontram nesse termo, condições outras de auto afirmação étnico-racial (ARRUTI, 2008). Os quilombos contemporâneos configuram-se como formações sociais abertas, expostas a atribuições conceituais e práticas que variam conforme os contextos em que são tratados, conforme as condições históricas, sociais e culturais das suas populações. Esta, provavelmente, foi uma das mais importantes lições emergentes do encontro entre estudantes universitários e quilombolas do Muquém.

Outra importante lição indica que ao falar sobre os seus símbolos de pertencimento, um grupo social expõe diferentes composições das formas e dos conteúdos que fazem ver os símbolos em processo de acontecimento nos rituais de habitar os lugares. O que a ciência acadêmica decompõe e separa para produzir as especializações dos seus saberes, a “ciência” quilombola reúne nos tempos e espaços de suas vivências para ritualizar seus saberes plurais.



As tradições quilombolas praticadas na comunidade do Muquém, não se revelaram a partir do congelamento de cenas de um passado no qual se buscam as verdadeiras origens dos seus pertencimentos étnico-raciais. Ao contrário, foram se dizendo a partir de dramas cotidianos. Da resistência física e simbólica no enfretamento dos temporais. Das rupturas geracionais marcadas pelo desinteresse dos mais jovens com a produção da cerâmica dos mais velhos. Das divisões nas lutas pela titulação das terras. Do apagamento do Xangô para a multiplicação de religiosidades cristãs daquele povo.

As cenas que marcaram as conversações entre estudantes universitários e quilombolas derivavam dos acontecimentos mais próximos no tempo e no espaço das relações locais. Ali nos encontramos com narrativas de mutações dos estatutos do pertencimento identitário a uma vida comum, os apelos à tradição não se fixavam em pontos históricos, estruturas sociais ou símbolos dados. Ao relatarem suas tradições, os habitantes do Muquém expunham constelações de lutas contra as desordens (BALANDIER, 1976) do seu cotidiano. Assim elas e eles nos apresentaram como se faziam quilombola, dia após dia.

O sentimento inominável de autotransformação destacado pelas estudantes no final da nossa jornada, talvez possa ser compreendido aqui como o acontecer do estado de questionamento emergente de uma radical alteridade no encontro com outras culturas. Questionamento gerador da vontade de mais movimento no trato com as diferenças culturais em se fazendo no inevitável prosseguimento das experiências viver e habitar o mundo.

Referências bibliográficas

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas, SANSONE, Lívio, PINHO, Osmundo Araújo. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

BALANDIER, Georges. **A Desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Antropo-Lógicas**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.



FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece o seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAPLANTINE, François. **A Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires (AR): Editorial Bonum, 1986.

_____. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**. Obras Completas, vol III. Rosário (AR): Fundación a. Ross, 2007a.

_____. **Geocultura del Hombre Americano**. Obras Completas, vol III. Rosário (AR): Fundación A. Ross, 2007 b.

REIS, Daniel. **Modelagens do Barro**: Muquém. Rio de Janeiro: IPHAN,CNFCP, 2013.

SILVA, Hélio R. S. **A situação enográfica**: andar e ver. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, n. 32, p. 171-187, jul/dez de 2009.

TURNER, Victor. **Floresta de Símbolos**. Niterói (RJ): EdUFF, 2005.

_____. **Dramas, Campos e Metáforas**: ação simbólica na sociedade humana. Niterói (RJ): EdUFF, 2008.

_____. **O Processo Ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013.

Álamo Pimentel

alamopimentelmcz@gmail.com

Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós Doutor em sociologia do conhecimento pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Professor Associado III Da Universidade Federal do Sul da Bahia, Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação e Universidade.



Diálogo de Saberes: potencialidades teóricas e metodológicas do conhecimento quilombola para as atividades de ensino no norte do Espírito Santo

Simone Raquel Batista Ferreira

35

Resumo: A proposta deste artigo é discutir as possibilidades de diálogo entre saberes tradicionais quilombolas e o conhecimento científico, em espaços educativos formais e não formais no norte do Espírito Santo. Para isto, se faz necessária a construção de uma emancipação epistemológica que reconheça o patrimônio epistêmico dos povos e incorpore outras perspectivas, desde os povos que foram silenciados e invisibilizados pelo projeto colonial. Para elucidar as potencialidades teóricas e metodológicas dos saberes quilombolas, apresenta relatos de vivências locais e busca tecer seu diálogo com algumas áreas do conhecimento acadêmico.

Palavras chave: saberes quilombolas; emancipação epistemológica; Norte do Espírito Santo

Dialogue of Knowledge: theoretical and methodological potential of quilombola knowledge for teaching activities in the north of Espírito Santo

Abstract: The purpose of this article is to discuss the possibilities of dialogue between traditional quilombola knowledge and scientific knowledge in formal and non-formal educational spaces in the north of Espírito Santo. For this, it is necessary to construct an epistemological emancipation that recognizes the epistemic patrimony of the peoples and incorporate other perspectives, from the peoples who were silenced and invisible by the colonial project. In order to elucidate the theoretical and methodological potential of the quilombola knowledge, it presents reports of local experiences and seeks to establish a dialogue with some areas of academic knowledge.

Keywords: quilombola knowledge; epistemological emancipation; north of Espírito Santo

Preceitos para o diálogo de saberes no Norte do Espírito Santo: a descolonização do olhar e a emancipação epistemológica

*“Sapê do Norte tem
Eu já mandei buscar
Azeite de Dendê
Coco de Indaiá”*

(Cântico popular religioso dos rituais de Umbanda, adaptado por comunidades quilombolas do Sapê do Norte)¹

¹ Esta adaptação foi criada por ocasião dos encontros realizados entre comunidades quilombolas do Sapê do Norte e comunidades de Terreiro de Umbanda e Candomblé, no projeto **Senhoras do Dendê**, coordenado pelo cientista social Jefferson Gonçalves Correia. O projeto tem como objetivo realizar o levantamento dos saberes a respeito dos diversos usos do dendê junto a essas comunidades – alimentação, rituais religiosos, cosméticos – bem como fortalecer essas práticas e o intercâmbio entre elas.



Cricaré - originado do Tupi *Kiri-kerê*, “o que é propenso a dormir”, o “dorminhoco” (SAMPAIO, 1987) – é o nome atribuído pelos povos originários locais ao rio que se espalha por uma grande extensão do norte do estado do Espírito Santo, em referência à sinuosidade em grandes meandros, presente em seu baixo curso. Com o processo colonizatório, foi renomeado pela Igreja com o nome São Mateus, que também batizou o povoado ali existente, numa referência ao dia do santo católico.

A *toponímia* reflete o viver e os saberes acerca do *território*. A toponímia reflete uma forma de apropriação do espaço: “dar nomes próprios já é se apropriar e, assim, partilhar em comum um espaço de existência, um espaço de significações, uma comunidade de destino” (PORTO-GONÇALVES, 2003 a, p.142).

Assim como os povos originários denominaram seus lugares de reprodução da vida, também a Igreja colonizadora implantou suas marcas na leitura do espaço. Da mesma maneira, diversas comunidades negras rurais imprimiram seus traços neste território, seja por meio da toponímia, seja por meio da linguagem ou dos saberes construídos na teia cotidiana da vida. A toponímia, a linguagem e os saberes podem revelar disputas pela significação do espaço.

Conversar a respeito do *diálogo de saberes* no Norte do Espírito Santo significa considerar o território ocupado por essas comunidades tradicionais afrodescendentes, distribuídas ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, majoritariamente nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus. A memória dos mais antigos alcança os “*tempos do cativo*”, quando seus ancestrais chegavam de algum lugar da África ao Porto de São Mateus, para trabalhar como escravizados nas fazendas produtoras de farinha de mandioca.

Esta memória também transita pela região denominada “*Sapê do Norte*”, que cobria grandes extensões de terras planas cobertas por matas, capoeiras e sapezais, entrecortadas por caudalosos rios e lagoas. O Sapê do Norte configurava este espaço apropriado pelos antigos escravizados, que passaram a se constituir enquanto campesinato após o fim da escravidão e a desagregação econômica das fazendas escravistas no final do século XIX. A



apropriação e o uso comum destas terras e demais recursos da natureza supriam sua existência por meio da pesca, caça, agricultura e extrativismo, atividades que eram complementadas pelas trocas comerciais entre si próprios e com os centros comerciais mais próximos, como a cidade de São Mateus.

Sua situação de relativo isolamento era favorecida pelo quadro natural da densa floresta tropical, acompanhado da resistência dos indígenas Aimorés na defesa de seu território – fatores que deixaram o norte do Espírito Santo em situação quase inatingível pelos projetos de desenvolvimento até meados do século XX. A partir de então, a floresta tropical passou a significar possibilidades de acumulação de riqueza pelo sistema capitalista e serviu, inicialmente, à produção de carvão vegetal para siderurgias, seguida pela implantação de extensos monocultivos de eucalipto destinados à produção de celulose. O “*correntão*” – trator de esteira utilizado para a derrubada da floresta – povoa a memória dos mais antigos, como principal ator deste processo que resultou na expropriação dos moradores locais, forçando-lhes a uma intensa migração para cidades próximas e distantes.

Este momento configura um marco fronteiro entre os espaços-tempos da fartura e da escassez: de terra, de água, de alimento, de curas, de festas, de vizinhos. Em meio a inúmeras dificuldades de ali permanecer, as comunidades encontram-se hoje “*imprensadas*” em meio aos monocultivos de eucalipto, seguidos pela cana de açúcar e pastagens. Ainda assim, semeiam seus saberes tradicionalmente tecidos em diálogo com o *território*.

A memória do “*território dos véios*”, os nomes atribuídos aos lugares e os saberes construídos na reprodução da vida reforçam a antiguidade dessas comunidades na apropriação deste espaço, testemunho que alimenta seu sentimento de pertença em relação ao que é *território-patrimônio*:

Pertencemos a um território, não o possuímos, guardamo-lo, habitamo-lo, impregnamos dele. Além disso, os vivos não são os únicos a ocupar o território, a presença dos mortos marca-o mais do que nunca com o signo do sagrado. Enfim, o território não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser. (BONNEMAISON e CAMBRÉZY, 1996, p.10-14 *apud* HAESBAERT da COSTA, 2004, p.72-73)



As propostas educativas fundamentadas na perspectiva do diálogo de saberes pressupõem a reflexão acerca do *lugar de enunciação* - ou seja, o lugar a partir do qual se olha a realidade, a perspectiva de onde se fala. No Norte do Espírito Santo, é preciso considerar as narrativas das comunidades negras rurais a respeito de seus territórios. Esta conversa possibilita ampliar as referências de conhecimento a respeito do norte do Espírito Santo – conhecimento histórico, geográfico, biológico, artístico e outros - incorporando elementos não inscritos na versão hegemônica e desconstruindo a ideia do pensamento único que alimenta a hierarquia epistemológica imposta pelo projeto colonial.

Problematizar a relação entre saberes e territórios é, antes de tudo, por em questão a ideia eurocêntrica de conhecimento universal. Com isso não queremos recusar a ideia de que o conhecimento seja universal, mas, sim: retirar o caráter unidirecional que os europeus impuseram a essa ideia (eurocentrismo), e afirmar que as diferentes matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares, os topoi de Boaventura de Sousa Santos, são passíveis de serem universalizadas, o que nos obriga a considerar os processos por meio dos quais os conhecimentos podem dialogar, se relacionar. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 37-8)

Da mesma maneira que o nome *Kiri-kerê* - atribuído pelos povos originários locais ao rio - foi trocado por *São Mateus* - indicando o novo poder colonial e cristão que se impunha sobre este território, na intenção de apagar a toponímia e a memória indígenas – o projeto de dominação hegemônica também contribui para a construção da invisibilidade histórica e territorial das comunidades negras rurais no norte do Espírito Santo. A partir dos anos 2000, o processo de reconhecimento dessas comunidades como *quilombolas* – e, portanto sujeitos de direitos diferenciados e contemplados por políticas públicas² – provoca reações mais violentas por parte da elite ruralista local, que passou a se sentir ameaçada em seu domínio territorial. Essas reações caminham pela construção de narrativas *eurocentradas* a respeito do território,

²No início dos anos 2000, diversas comunidades negras rurais do Sapê do Norte passaram a construir seu processo de auto identificação como *quilombolas* e a partir do ano de 2003, foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. Posteriormente, algumas deram entrada, junto ao INCRA, aos estudos de identificação de seus territórios, pleiteando sua demarcação e titulação.



narrativas de base colonial, que desconsideram a ancestralidade africana e seus saberes aí presentes, classificados como de menor importância.

A construção de outras narrativas que coloquem em diálogo a diversidade de saberes passa, necessariamente, pela emancipação epistemológica que supere a *colonialidade do saber*.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo [...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. [...] O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.10-11)

Neste sentido, para estabelecer o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, torna-se fundamental reconhecer este patrimônio epistêmico e incorporar outras perspectivas, desde os povos que foram silenciados e invisibilizados pelo projeto colonial. Ademais, implica reconhecer as potencialidades teóricas e metodológicas destes saberes para as atividades de ensino em espaços também formais, ampliando as referências acerca da produção do conhecimento e desconstruindo as hierarquias entre conhecimento científico e não científico.

Potencialidades teóricas e metodológicas dos saberes quilombolas para as atividades de ensino no norte do Espírito Santo

O desafio aqui será trazer reflexões e proposições a respeito das possibilidades de construção do diálogo entre os saberes quilombolas e as atividades de ensino no norte do Espírito Santo. Para alcançar este objetivo, destacaremos algumas potencialidades teóricas e metodológicas desses saberes tradicionais para o ensino em algumas áreas do conhecimento.

É preciso salientar que esses saberes são construídos numa profunda relação material, simbólica e afetiva com este território, relações estas



herdeiras de longas trajetórias que remontam ao “*tempo do cativo*”, quando povos de origem africana foram estabelecidos compulsoriamente nestas terras e passaram a observar e perceber, experimentando, criando e trocando conhecimentos com os povos originários do lugar e outros, chegantes do processo colonizador. Neste sentido, os saberes aqui retratados trazem um vínculo forte com as ações práticas da vida cotidiana, onde *conhecer* o espaço era fundamental para a sobrevivência na terra inicialmente estranha.

O conhecimento que essas populações forjaram dos seus espaços ao longo do tempo está inscrito nas suas práticas, são saberes incorporados, é dizer, estão inscritos nos seus corpos, nos seus hábitos, nas suas posturas. [...] Sendo assim, não estão inscritos em documentos. São, todavia, saberes em grande parte exteriorizados em seu espaço construído, materialização do seu fazer e, assim, parte de seu habitat. (PORTO-GONÇALVES, 2003 b, p. 310 e 311)

Inscritos nos corpos, hábitos e práticas, esses saberes subalternizados pelo processo hegemônico não se encontram escritos em documentos. Dessa maneira, devem ser garimpados por metodologias de escuta e observação atentas junto a seus sujeitos protagonistas, cujas narrativas devem ser reconhecidas não só como fonte historiográfica, mas como produtoras de conhecimento. Nesta perspectiva, se destaca o potencial da História Oral como principal instrumento metodológico para elucidar os saberes tradicionais e construir a emancipação epistemológica (MIGNOLO, 2002).

A fim de buscar o diálogo entre os saberes quilombolas e as atividades de ensino, a reflexão será feita a partir de alguns eixos que correspondem a áreas do conhecimento.

Narrativas histórico-geográficas

No Sapê do Norte, as vivências históricas e geográficas das comunidades quilombolas povoam a memória dos mais velhos e são transmitidas de geração a geração pela oralidade. Além do grande significado para o sentimento de pertença dessas comunidades ao território, estas narrativas apresentam importantes elementos para uma formação crítica



acerca da constituição social, política, econômica e cultural do norte do Espírito Santo.

Não esquecer – é o ponto central da realidade dos grupos negros no meio rural. Tudo que fazem é recusar-se a esquecer. Sua vida, seu mundo, é o da lembrança contínua. Lembrar é refazer os caminhos da memória e através dela instituir a historicidade de grupo e do lugar. Constroem aí, seus ‘lugares próprios’ adequados à expansão da identidade de grupo. Um lugar dotado de força e energia que lhes fornece a substância própria, a razão de sua existência. (GUSMÃO, 1995, p.68)

Um elemento na memória de alguns mais velhos refere-se a marcas, talvez mais longínquas, da ancestralidade indígena e africana neste território. Em relação à presença indígena, alguns relatos remetem aos “tapuias”, cuja representação enquanto “índios bravios”, “insurgentes” e “antropófagos” tornou-se cristalizada no imaginário coletivo. Sinônimo de “inimigos”, os *tapuias* eram os povos indígenas que se rebelaram contra a ordem institucionalizada; aqueles que viviam pelo mato, algumas vezes “pegados a laço”:

- A minha avó Eugênia era Tapuia. A mãe da minha mãe. [...] Tapuia era pelado.

- Tapuia que eles falam é índio.

- Vermelho era caboclo, o nosso era caboclo. O Tapuia preto é que é perigoso, come até gente que tem pele mais limpa, ele come. Eles eram mais valentes.

- Esse era pegado a laço.

- Agora o Tapuia Caboclo eu conheci muito. [...] Ali, o Córrego que nós morava era moradia deles.[...] Os Caboclos. Os pretos tinham raiva de nós. [...] Eram muitos, era um bando de uns trinta e poucos. Eram muitos. Era os que restaram. Os que resistiram saíram por último. (outubro de 2005)

Os detalhes apresentados por esta narrativa de origem empírica só se tornam possíveis a partir do olhar de quem conviveu com o fato. Seu diálogo com outras narrativas científicas pode ser de grande valia para complementar informações mais genéricas e assim, contribuir para com as reflexões históricas e geográficas a respeito do território:

Nas matas à margem do rio S. Mateus, os índios não civilizados (“tapuias” ou gentios) são muito numerosos, e vivem



em constante guerra com os brancos. [...] A margem norte é freqüentada pelos Patachós, Cumanachós, Machacalis [...] e outras tribos, até Porto Seguro. Os Botocudos são também numerosos, dizendo-se que dominam principalmente a margem sul [...]. (BECKER, 1973, p. 170)

Outra narrativa de grande importância e presente na memória de alguns mais velhos refere-se à resistência de africanos e afrodescendentes à escravidão colonial através das fugas, transformando-se em “calhambolas”:

- E o que o seu avô falava mais do tempo da escravidão?

– Tinha às vez que eles fugia pra mata, de tão apertado fugia, ficava já caiambola [...] virava caiambola porque ficava no mato escondido. [...] Escondia na mata. Aí o patrão mandava procurar, botava gente para procurar... ficava a semana. [...] É, os escravos fugia, pegava era nome de caiambola. Tava escondido no mato.

- E aqui nas matas de São Domingos tinha muito calhambola escondido?

- Com certeza, era o lugar deles! Ó Córrego dos Negros aí! E a bulandeira que tem ali, ó. Trabalhava noite e dia. (outubro de 2005).

A memória a respeito dos “tapuias” e “calhambolas” traz o sentido da resistência sempre presente à opressão colonial que buscava domar esses sujeitos aos seus interesses. Além disso, esta memória contribui para a compreensão a respeito das origens étnicas da população no norte do estado. Em ambos os casos, tais narrativas desconstroem o discurso dominante de matriz colonial, que coloca esses povos no lugar da inferioridade e da invisibilidade. A presença negra em grandes extensões do território, em momento posterior ao escravismo, também é largamente testemunhada, indicando a apropriação deste espaço:

– Indo aqui pra cima, tudo era morador véio, daí pra cá era, esse da parte do Sapucaia, aqui tudo era morador véio, até a beira do rio! Aliás, o que é, mesmo, dos preto, era de São Mateus pra cá, né. O que faz do rio São Mateus pra cá, tudo era da parte dos nego. [...] É, o Itaúnas, pra cima, aquelas parte todinha ali era dos nego. Agora, os preto... dentro de São Mateus, eu acho que o lugar que tem mais preto é em São Mateus. Mas aquela parte dos preto ali é tudo daqui dessa parte, mesmo. (outubro de 2005)



A ancestralidade negra neste território é registrada pelos “donos do lugar”, aqueles estabelecidos em algumas localidades com sua morada, terreiro e roçados construídos sobre antiga área do “sertão”. Diferenciado do “proprietário”, a legitimidade do “*dono*” não depende do documento escrito que ateste a propriedade privada da terra-mercadoria, mas sim do uso que efetiva na reprodução de sua vida. Os “*donos do lugar*” são aqueles “de dentro” deste espaço maior, pertencente a ele e, sobretudo, reconhecidos pelos demais moradores com os quais estabelecem laços de identidade:

– Era tudo gente do lugar, também. Tudo antigo, também.[...] Era sempre subindo. Cada um lugar tinha aqueles dono, né. Tinha o finado Agripino, o finado Teodoro, era desse povo, aí. Eles tinha essas terra aí pra cima, cada um lugar tinha sua parte de terra [...] já pra cima já era mata. Já tinha mais mata. Podia ter morador, mas era mais difícil, né. Que era mata pura! (outubro de 2005)

Além da presença negra e de seu pertencimento ao território, esses relatos inferem a origem das posses de terras que configuraram o território negro do Sapê do Norte. Conjugados a outros relatos que retratam a expropriação provocada pela implantação dos monocultivos de eucalipto a partir dos anos de 1960 – por meio de ameaças aos moradores e requerimentos de terras devolutas que foram transmitidas às empresas - possibilitam discutir como se deu o processo de concentração fundiária no norte do Espírito Santo, fundamental para reflexões acerca da questão agrária:

– Meu pai estava puxando roda, um dia, eles chegaram falando assim: “Ó! O senhor vai sair daqui. [...] O senhor vai sair daqui e ir embora!” Então, meu pai dizia: “Mas pra onde é que eu vou com esses filhos todos aqui? Não!” “O senhor tem que sair! Tem que ir! Tem que ir.” Ele respondeu: “não vou, não!” “Então, o senhor vai ficar aqui? [...] Aqui não tem colégio bom pra seus filhos, não; lá vai ter.” (agosto de 2006)

As narrativas a respeito da negritude do Sapê do Norte se fazem por meio da memória acerca dos “*calhambolas*”, dos “*donos do lugar*” e também dos rituais religiosos de matriz africana Bantu, como a Cabula e as Mesas de Santo – denominadas “*pemba*”. Estes rituais são orientados por uma cosmologia em que o sagrado se encontra muito próximo das forças da



natureza - habitada pelos deuses e encantados - assim como os medicamentos utilizados sob a forma de banhos, chás, óleos e defumadores dos ambientes. A presença da negritude se referencia pelos mestres de saberes da cura física e espiritual, espalhados pelo território da reza e do “*pemba*”.

No ano de 1901, o Bispo Dom João Nery, da Diocese do Espírito Santo, escreve um relato preconceituoso e estereotipado a respeito da Cabula, que a seus olhos seria uma seita misteriosa que comprovaria a “prejudicial influência africana sobre os brasileiros” (CESF, 1963, p.5).

Muito embora a Igreja Católica tenha disseminado esta visão estereotipada acerca da Cabula e perseguido seus participantes, reforçando práticas de opressão e classificação colonial, para os quilombolas do Sapê do Norte não existe qualquer incompatibilidade entre estes rituais de matriz africana e as práticas cristãs:

- É que o *pemba* é tambor, bate à noite, e a reza é meio-dia, né? Era assim, a diferença é essa daí. [...] O *pemba* era um e a reza era outro. [...] O tambor, o trabalho de tambor, quando tinha... quando tinha, não, quando tem, que der para nós, tamo dentro! Tamo dentro! (novembro de 2005)

A convivência entre ambas as religiosidades, muito além de significar um sincretismo religioso - onde uma prática se torna diluída em outra considerada dominante - revela parte do tecido da resistência construída pela população africana e afrodescendente, a partir de seus próprios referenciais simbólicos.

Linguagem e formas de expressão: arte da devoção e categorias nativas

O tambor é instrumento que acompanha os rituais religiosos de matriz africana, cuja presença remonta aos “tempos do cativo” – como assinalava o Príncipe austríaco Von Maximilian Wied, em sua passagem pela região no ano de 1815:

Aproximando-nos da fazenda, ouvimos, distantes, os tambores dos negros. Os escravos negros procuram conservar os costumes do seu país tanto quanto lhes seja possível; assim, por exemplo, encontram-se entre eles todos os instrumentos de música referidos pelos viajantes da África, desempenhando o tambor papel predominante. (WIED, 1989[1815], p.172)



O tambor também é o principal instrumento do Jongo, manifestação cultural e de devoção que faz o elo com a outra ala da religiosidade negra e tradicional no Sapê do Norte: os rituais de devoção aos santos católicos.

As festas de devoção constituem espaços de sociabilidade e de encontro entre o sagrado e o profano, regados pelo rito religioso e as chamadas “*brincadeiras*”: manifestações culturais e artísticas de grande complexidade musical, poética, teatral, plástica e lúdica. Além do Jongo, as “*brincadeiras*” de devoção distribuem-se pelo Baile de Congo de São Benedito - Ticumbi, o Samba, o Reis de Boi, a Marujada e o Alardo de São Sebastião. São Benedito é quem recebe grande parte da devoção. O santo negro é compreendido como o que ajuda os mais desfavorecidos, no espelho de sua história de cozinheiro do Mosteiro que, longe dos olhos da Igreja, doava comida aos pobres. Por este motivo, agrega uma grande quantidade de devotos.

A percepção da complexidade artística das “*brincadeiras*” pode estimular a ampliação da concepção estética de quem observa, e neste sentido, promover uma maior sensibilização artística. Tomemos como exemplo o Baile de Congo de São Benedito, que é um auto dramático e musical que relata o duelo entre dois reis africanos – Congo e Bamba – para saber quem fará a festa para São Benedito. O auto é encenado pelos dois reis, seus respectivos secretários, doze congos que formam o cordão de pandeiristas e o violeiro. A letra é composta de 20 estrofes rimadas, distribuídas ao longo de 10 partes: 1.^a e 2.^a Marchas; Corpo de Baile; Descante do Corpo de Baile; Entrada de Contra Guia; Descante de Contra Guia; Guerra; Impire; Ticumbi; e Roda Grande. Além do texto do Baile, o auto conta com as Embaixadas – duelos em verso que cada rei e seu secretário fazem em relação aos seus adversários. Suas roupas trazem finos detalhes, como saiotes de renda; batas; chapéus ornamentados com flores e fitas de cetim coloridas; e capas de pano de chita colorida para os reis e secretários, acompanhadas por capacetes e peitorais feitos com papel colorido espelhado. A complexidade artística do Baile de Congo pode contribuir para boas reflexões estéticas e poéticas na área de Artes e Linguagens.

Junto da arte, a *linguagem* revela leituras do mundo, saberes e expressões que testemunham vivências próprias dos grupos. *Saberes* e



linguagem evidenciam, assim, o lugar onde se configura a experiência cotidiana, material, afetiva e simbólica. Além da linguagem artística, as *categorias nativas* são aspectos singulares da linguagem do Sapê do Norte e evidenciam leituras e apropriações comuns do espaço, *língua* própria que se transfigura em *identidade*.

É necessário, portanto, que exploremos aqui um pouco mais essa problemática da língua, ou da palavra se preferir, como modo de apropriação do mundo, de tornar o mundo um mundo próprio, enfim, de dar sentido ao mundo, ao atribuir sentido aos diversos seres, ao espaço, ao tempo. [...] O domínio da palavra [...] é o reconhecimento do que se designa como sendo comum que instaura a possibilidade de configuração de uma comunidade de destino, um território, ou seja, que se configure um espaço próprio. (PORTO-GONÇALVES, 2003 b, p. 377)

Uma série de categorias específicas compõe este universo linguístico, como “imprensado”, “destocar”, “influído”, “suntar”, “terra à rola” e “terra solta”, “chegante” ou “forasteiro”, “forte” ou “fraco”, “perrengue”, “animal cavalari” e “animal vacum”, “gado à grané”, “sertão”, “rua” e “comércio”, “papaião” ou “balseiro”, “brincadeira”, “pemba”, “ajuntamento” e “embarreio”, dentre outras.

“Fraco” e “forte” diferenciam situações socioeconômicas e poder: o “fraco” é pobre e sem status político, enquanto o “forte” é poderoso, devido ao seu status econômico, presente desde o período escravocrata. Este período, amargamente lembrado pelas histórias contadas pelos mais velhos de hoje, é denominado “carrancismo”, ao se referir à dureza das relações sociais.

A leitura do próprio organismo e comportamento também é expressa por determinadas categorias, como “perrengue”, que indica um organismo debilitado, e “suntar”, que configura todo um jeito caboclo de ser, de quem observa calado e sente – quase fareja - antes de proferir sua opinião.

O ambiente é interpretado por linguagem que busca representá-lo em suas características físicas e temporais. Assim, ao lado do “*animal cavalari*” – de montaria, temos o “*animal vacum*” - de corte e de leite, os bois e vacas. O “*nativo*” é nome dado à vegetação sem floresta que cobria os tabuleiros ao redor das muçunungas, e utilizado como “*solta*” de “*animal vacum*”. Esta denominação o coloca como um ambiente que remonta às origens dos moradores, um ambiente sempre por eles utilizado. Combinadas com o “*nativo*”



havia as matas, ricas em “árvores de pau” ou madeira-de-lei, utilizadas para o extrativismo e “descortinadas” em clareiras para colocar roça. “Descortinar” a mata é retirar-lhe algumas camadas de vegetação – como abrir uma cortina, abrir o horizonte.

As transformações produzidas no ambiente são interpretadas por suas similaridades com outras atividades e objetos. Para a primeira roça, o melhor é a “terra cozida”, por onde já passou o fogo e a cinza é adubo, o que demonstra o manejo típico que se realiza por meio da coivara. Na “terra crua”, onde não foi passado o fogo, não se produz qualquer coisa, sendo propícia ao aparecimento de cupim. Por outro lado, a terra que já recebeu plantio deve apresentar o “cabelo da terra” antes de ser cultivada novamente, pois ele indica a presença de fertilidade através das raízes, porosidade, vida biológica, umidade e dificulta a erosão. A ramificação da estrada é “galho de estrada” e a barragem não é represa, mas “presa de água”, onde a água realmente fica “presa”. No mesmo sentido, há o “facho”, referente à atividade de coleta dos resíduos da monocultura de eucalipto para os fornos de carvão e venda a olarias, em aproximação do *facho* de lenha para os fogões, colhido na mata.

Algumas categorias denotam espacialidade e localização, em diferentes escalas. “Terra” é o sítio do qual se é dono, onde tem a roça e o “terreiro” – espaço ao redor da casa, muitas vezes ocupado com plantio de frutíferas, horta, plantas medicinais e criação de galinha. Um pouco mais distante da casa, localizado em algum ponto específico do córrego, encontra-se o “batedor de roupa”, espaço de uma atividade doméstica predominantemente feminina, que indica onde a roupa da família é lavada e “batida para soltar a sujeira”, da mesma forma que localiza o sítio da morada.

Ainda mais distante encontra-se o “sertão” - espaço que denota a amplitude que se estende ao horizonte mais interiorizado e pouco descoberto, em oposição à “banda do mar”, mais urbanizada, onde se encontra a “rua” e o “comércio” - também distantes do lugar da morada, espaço da esfera pública e do negócio, que concentra serviços e trocas guiados por outra temporalidade. Enquanto a “rua” é o espaço da necessidade, onde as regras encontram-se definidas, o “sertão” apresenta-se como possibilidade de apropriação, onde as



normas são combinadas. No Sapê do Norte, o “sertão” configura o antigo espaço da “terra à rola”, extenso e de fronteiras longínquas, que era apropriado de forma comum, desbravado para se tornar o lugar da morada, com casa e roças. Esta configuração territorial engendrou práticas e saberes no trabalho orientado para a produção da existência.

Percepção do espaço e do tempo

Referir-se ao “Sapê do Norte” implica trazer à tona as origens desta denominação. O *sapê* é a vegetação encontrada no *nativo*, que acompanha as *muçunungas* e protege os afloramentos de água subterrânea. Também é pioneiro após a derrubada, queima e abertura de clareiras dentro da floresta tropical para as roças de mandioca: se a roça não vem, é o sapê que desponta na terra, da mesma forma que faz após a colheita. Cobrindo grandes porções das terras planas dos tabuleiros, era o lugar ideal da “solta” do “animal *vacum*”, o gado. *Sapê e floresta* constituíam o “sertão”, lugar do *uso comum e farto* da terra e demais atributos da natureza.

Até meados do século XX, o “Sapê do Norte” era o longínquo, ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, ainda não atingido em larga escala pelos projetos desenvolvimentistas. Esses tempos são assim lembrados: “Quando eu casei, era mata pura. Mata, mata, mata! O mundo era um silêncio! Tinha que andar nas horas que os bicho não estavam na estrada. Doze hora eles não estavam. O nosso relógio era os pé” (2005). O silêncio é a representação da imensidão infinda do misterioso que era a floresta tropical – e que ordenava até mesmo os horários de sair de casa. Assim, aprendia-se a conviver com este “mundo do silêncio” por meio da leitura do tempo construída pelo corpo no espaço: o momento das doze horas, quando havia segurança para a saída de casa, era visível e mensurável pela sombra a pino do corpo.

Adotar o *sol como medida de tempo* é uma prática frequente junto às comunidades camponesas e tradicionais, uma vez que ele orienta diversas atividades cotidianas de reprodução da vida. O movimento aparente do sol se altera conforme as estações climáticas e assim também se alteram o tempo diário de luz, a intensidade do calor e a inclinação dos raios solares. Para os



sujeitos do campo, esta percepção pode indicar, com maior precisão do que o relógio, os momentos mais adequados para a realização de suas atividades.

A visão unilinear do tempo silencia outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente. Sucessão e simultaneidade, sucessões simultâneas, eis o espaço-tempo. O mundo não tem um *relógio* único. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.38)

Além do sol, a *lua* também é adotada pelos quilombolas do Sapê do Norte como medida de tempo, destacando-se a observação de suas fases para a escolha dos tipos de cultivo propícios e do melhor momento para algumas atividades extrativistas. Dessa maneira, os alimentos que produzem embaixo da terra, como raízes e tubérculos, devem ser plantados “*no claro*”, ou seja, da lua nova à lua cheia; e os alimentos que produzem em cima da terra devem ser plantados “*no escuro*”, quando a lua está a caminho da minguante até a nova:

– Mas aí não tem jeito de plantar a mandioca, não. Igual olhar a lua, porque o mês, o que faz a mandioca dar boa, é a lua. Se você olhar a lua, se ser na nova: “tá bom de plantar mandioca, mandiba?” “Tá”. Aí vem, quando tá a nova aqui, você pode plantar, até essa lua encher, cá, fazer cheia no mar. Quando fazer cheia, que der no escuro, você para de plantar a roça. É mandioca, amendoim, trem que dá tudo por baixo da terra... É na nova, na nova até a cheia. [...] Depois da cheia, 3 dias, você ainda pranta. Aí você para. [...] Aí já é escuro. Aí, no escuro, a mandioca já vai minguando; se plantar, só sai aqueles fiapo, né? Aí já vai plantar as planta de cima da terra, que é feijão, que é escuro. Feijão, milho, abóbora, melancia, esses daí já é do escuro, pra não dar podre, que se nós plantar no claro, igual agora, tá claro, dá tudo bichado. (outubro de 2005)

A lua rege o movimento das águas, assim como faz com a água do mar. A forte lua cheia puxa a seiva da planta, que fica concentrada nas folhas e atrai os insetos, que comem o alimento e o fazem apodrecer. Para os alimentos que nascem embaixo da terra não há problema, pois eles ficam protegidos contra os insetos e, ao mesmo tempo, absorvem a força da lua. Quando a lua cheia vai perdendo a força, após 3 dias, já se pode plantar o alimento de cima da terra, pois a seiva não está mais concentrada nas folhas e, assim, não atrai os insetos.

Sol e lua indicam, então, importantes referências de tempo *da natureza* para o trabalho *com a natureza*. Para além das medidas de tempo, o sol



também é uma das referências de localização e orientação no espaço, construindo possíveis diálogos com os pontos cardeais e elementos do relevo: “Pra cá é “pra dentro”, pra lá é “pra baixo”, pra banda do mar.[...] Agora pra cá, que o sol entra pra cá, né, é “pro sertão”. [...] É, por onde o sol entra, é o “pra cima”, que a gente fala”. (outubro de 2005).

O sol “entra” no sertão – que é o poente, o oeste, neste caso - e ao mesmo tempo, o local de maior altitude, das cabeceiras dos rios, o “pra cima” – em contraposição à banda do mar, que é “pra baixo”, no sentido da foz dos rios.

A ciência geográfica utiliza a observação dos astros e satélites como referência de tempo, de orientação e localização no espaço, em diálogo com instrumentos científicos. No entanto, por vezes a tecnologia se sobrepõe a esses saberes empíricos da observação, que podem ser bastante frutíferos para educar o olhar dos estudantes a respeito da espacialidade situacional dos processos.

O mesmo pode ser dito a respeito das fases lunares como orientação do tempo dos plantios, que junto do sol e da chuva, podem ser um elemento interessante para os estudos agrícolas. No Sapê do Norte, o “*sol quente*” é tempo de trabalhar fazendo roça, enquanto o período das chuvas é propício à colheita da mandioca e à produção da farinha. Para saber o melhor momento para a colheita a mandioca, é necessário “*assuntar a alma na raiz*”. O período da chuva favorece a colheita da mandioca porque a terra fica “*mole*” e a raiz da mandioca, fácil de arrancar. Ao ser arrancada, precisa ser processada para a fabricação da farinha, do beiju e pamonha, trabalho realizado pela família na “*casa ou cozinha de farinha*”, “*quitungo*” ou “*farinheira*”. Assim, a dinâmica do clima orienta a produção. Depois de passada a chuva, com a terra molhada e o retorno do sol, é tempo de cultivar a terra novamente.

– Quando tava sol quente, nós trabalhava na roça; quando o sol tava e batia uma chuva, e tem mês que chovia, chovia... aí nós trabalhava direto, o mês todinho na casa de farinha. Torrando massa, relando mandioca e torrando. Relava e torrava. [...] Aí nós fazia aquele tanto de farinha. Aí quando aquele chuveiro que o sol esquentava, que a chuva estiava, nós parava a farinhada e já ia mexer na roça, nós já ia plantar naquele lugar que nós tinha já arrancado tudo, nós já ia



plantar, era assim, desse jeito. Ali era goma, era farinha, era tudo nós tirava pra poder, pra fazer aquele tanto de beiju, nós fazia muito beiju, fazia aquelas caixa de beiju, assim, e só ia fazendo entrega, pr'aqueles pessoal assim, pra fora [...]. (outubro de 2005)

Assim, o *tempo cultural* orienta as tarefas diárias em sua relação com os ritmos naturais, onde há pouca separação entre o trabalho e a vida (THOMPSON, 1998).

Relações sociais e com a natureza

As comunidades camponesas e tradicionais tecem a produção cotidiana de sua existência material, afetiva e simbólica numa relação intrínseca com a natureza. O aproveitamento integrado dos recursos naturais é guiado pela leitura que fazem da natureza e seu comportamento, onde, criando e transformando, elaboram seus saberes específicos, transmitidos de geração em geração:

Um aspecto relevante na definição de culturas tradicionais é a existência de sistemas de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, à sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais. (DIEGUES, 1998, p.85)

Relatos acerca de seres encantados e de alguns rituais de proteção à natureza brotam da memória de alguns mais velhos. Encantados como a Caipora protegiam os porcos do mato em relação aos caçadores e seu rastro podia ser visto na lama, próximo a eles. A relação sagrada com a natureza era semeada, ainda, por rezas feitas durante as derrubadas de mata para abertura de roça, que significavam um pedido de licença à natureza e aos seres encantados que a povoam; um pedido de boa colheita; além do agradecimento pelo encerramento do trabalho, sem acidentes.



A natureza, aqui, é considerada um sujeito e vai indicando suas características a quem dialoga com ela, como é o caso da fertilidade do solo, indicada pela presença do “*cabelo da terra*”:

- O pasto chama o quê?

- O *cabelo da terra*. Porque uma terra, uma terra lavada não dá nada. [...] Só dá na terra que o cabelo é o capim. Mas se a terra lavar demais, não dá nada. [...] Fica solado. [...] Chama assim, terra lavada. Terra lavada não dá nada, entendeu? Mas se a terra tiver o cabelo que chama o mato, ela dá. É igual tem gente que não gosta de queimar o mato que limpa. [...] Chama o adubo da terra, entendeu? Mas se plantar toda a vida a terra e não deixa vir o cabelo, aí não dá mais nada. [...] (dezembro de 2005)

O “*cabelo da terra*” indica a fertilidade do solo, proporcionada pela presença de raízes, umidade, microorganismos e proteção contra a erosão. Da mesma maneira, a “*terra fresca*” da mata era a mais indicada para os plantios da roça, pois carregava mais umidade e nutrientes oriundos do acúmulo de matéria orgânica e da fraca insolação recebida: “Plantava, lá na mata, lá no patrimônio da mata, aqui não.[...] lá a terra era fresca” (dezembro de 2005). Esses relatos testemunham a presença da floresta na região e dialogam bem com as reflexões acerca de manejos mais equilibrados da natureza, que vêm sendo trabalhadas pela Agroecologia.

O sapê, os brejos e terreiros eram utilizados para a criação dos animais, onde o gado, o porco e as galinhas pastavam e mariscavam. Nestes tempos da “*terra à rola*”, uma porção dos terrenos planos dos Tabuleiros³, denominada “*nativo*”, era utilizada como “*solta*” do gado. Assim, a criação do “*gado era a grané*”, isto é, nas terras de uso comum e cuidado por todos. O caminho trilhado pelo gado definia um espaço conhecido e apropriado pelos moradores do Sapê do Norte - *território*, onde um reconhecia o gado do outro e ora em vez, um morador ia buscar seu gado longe de casa. A apropriação e uso comum deste espaço eram firmados através de normas – como a ausência de cercas e o mandar recado ao dono de gado machucado.

³ Tabuleiros são unidades geomorfológicas formadas por argilas e arenito da Série Barreiras, no Período Terciário da Era Cenozoica, que se caracterizam por relevo em platôs de baixa altitude (20 a 50 metros) e alcançam a planície costeira com escarpas abruptas.



– O gado criava como?

– A grané. Era, era solto assim.

– E como é que sabia de quem que era qual?

– Ah, mas todo mundo conhecia o seu. Ele tinha marco. Era a grané que nós tinha gado [...] Que naquele tempo, nós tinha gado aqui, todo mundo, pegava gado lá de fora, da beira rio, soltava pr'aí, lá de São Mateus soltava pr'aqui, nesse meio. Que ela tava dizendo a divisão daí do São Jorge com nós aqui. Eu falei “não, era uma divisão só”. Como faz, pra lá ou pra cá, era uma só. Era um deserto só. Animal nosso saía pra banda de fora, ficava pro lado de cá do Santana, até do lado, desse lado do São Domingos animal vinha. (dezembro de 2005)

A “terra à rola” e a “solta” do gado configuravam o *uso comum* praticado na terra, na floresta e nas águas, tecendo um forte contraponto à lógica privada hegemônica. Sob a lógica do uso comum da terra e da natureza, o controle dos recursos:

[...] se dá através de normas específicas instituídas para além do código legal vigente e acatadas, de maneira consensual, nos meandros das relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares, que compõem uma unidade social. [...] Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável [...]. (ALMEIDA, 1989, p.163)

A lógica do comum permeava os usos da natureza e também as práticas de sociabilidade das comunidades negras, se fazendo presente nos *ajuntamentos* ou *mutirões* realizados nas derrubadas de mata para abertura de roças, no embarreio de casas e outras atividades coletivas onde os vizinhos se ajudavam reciprocamente.

– Embolava, assim, mutirão de gente, que ia fazer aquele serviço. Uma derrubada, a mesma coisa. Ia derrubar um alqueire de terra, chamava 15 pessoa, ia umas 40 pessoa, um alqueire de terra... quando chegava às 4 hora, acabava tudo, derrubava um alqueire de terra no machado. Era bom, era bom, mesmo! Um ajuntamento de plantação, era tudo na fatura. [...] Aí fazia o forró, o baile. É... Já marcava o dia, se fosse um dia da semana, agora se fosse em dia de sábado, o forró era de sábado pra domingo, né. E se não fosse, acabava no meio da semana, já era o forró, “o forró é sábado”. Todo mundo já ia. Aí já dava gente! (outubro de 2005)



Se as terras planas dos tabuleiros configuravam a largueza da pastagem nativa para o gado, os brejos lhe indicavam o remédio para as enfermidades. Na organização tradicional das comunidades negras rurais do Sapê do Norte, o sentimento de *pertença ao lugar* era expandido a outros seres vivos e muitas vezes, considerado necessário à sua integração.

– Criava num pasto, num brejo assim. [...] destocar era no rio lá do Cricaré e se chamava destocar, o gado comia aquele pasto com toda aquela saúde. [...] O lugar ali do Rio São Mateus até Conceição da Barra, a salina para nós levar nosso gado criado, pra nós poder criar eles aqui. O bezerro nascia, nós ia... quando eles ficavam desse tamanho assim, nós levava pro nosso lugar pra destocar, pra ficar amigo do nosso lugar. Se não, nós não podia criar. [...] Era um pasto que todo mundo usava, e além disso, não precisa nem dar outros tipos de vacina e de remédio, ninguém usava, a não ser a aftosa, antigamente usava a aftosa. (novembro de 2005)

Assim também se dá com a localização do melhor barro para as construções das moradias e casas de farinha – o barro amarelo, de alta viscosidade – que é indicada pela presença da formiga cabeçuda, que o busca e o carrega para fora da terra, formando os *murundus*:

- O barro amarelo é do formigueiro. [...] O barro amarelo, a formiga, cabeçuda, ela traz, ela vai no fim da Terra...ó, e vem puxando, e só bota aquele *pieiro*, mesmo, *pieiro* de montão, mesmo, até ela for no fundo! Em lugar que formiga cabeçuda passa, você fala assim, né, “poxa, aqui tá passando uma caça, aqui tá passando uma gente”, você num conhece que é gente porque ela, ela travessa por debaixo de pau e vai, e vai descendo, e vai embora, o caminho fica ali. O barro amarelo que tem é aquele ali, ó. Que ela traz do fundo, a formiga cabeçuda que traz lá do centro da Terra, no centro da Terra que vai cavando aquele buraco. [...] (novembro de 2004)

A diversidade de características dos ambientes pode favorecer algumas atividades; e da mesma maneira, a experiência oriunda do diálogo com estes ambientes pode produzir uma diversidade de saberes. No Sapê do Norte, a mandioca parece ser a espécie com maior quantidade de variedades, com características específicas e reconhecidas por aqueles que a cultivam.

Dentre os diversos tipos de mandioca citados pelos moradores do Sapê do Norte, ainda existem: Mucuri; Mucuri Macaco; Brancona; Ouro; Branquinha



ou Pavio-grande; Unha; Tesourinha; São Pedro Pampa; São Pedro Mirim; Olho de Pombo. Dentre as mandiocas antigas que não se encontram mais, foram citadas: Caiabana; Caravelas; Doce; Pereira-pau; Mucuri-Mangue; São Pedro Branca; Roxinha; Rio Grande; Camamum; Santinha; Ciricora. E em relação ao aipim, foram citados: Amarelinho ou Manteiga; Amarelo; Caixão; Cacau; Orelha D'Anta; Sinhá-tá-na-mesa.

Tamanha diversidade de mandiocas sugere um longo tempo de produção e experimentações, como foi o caso da produção da farinha de mandioca que dominou esta região durante o período escravista:

Aproximadamente oito léguas rio acima, ergue-se a vila de São Mateus, cuja situação não deve ser muito salubre, devido aos pântanos vizinhos. Tem cerca de 100 casas, possuindo o distrito perto de 3.000 habitantes, incluindo brancos e gente de cor. Apesar de ser uma das vilas mais novas da região de Porto Seguro, acha-se em situação próspera. Os habitantes cultivam grande quantidade de mandioca, exportando, anualmente, 60.000 alqueires de farinha [...]. (WIED, 1989 [1815]:170).

Mesmo após o período das fazendas escravistas, a farinha de mandioca permaneceu como importante produto da alimentação local e do comércio. A memória da produção farta é recorrente:

- Aqui tinha muito gado, muito animal cavalariço, criava porco à vontade, solto, a roça tinha demais, batia farinha, tinha 5, 6 ou 8 daquelas casas de farinhas nas redondezas, todo mundo mexendo com farinha e todo mundo trabalhando na roça. Era lugar de fator de movimento, hoje acabou. [...]. Mas atravessava pelo porto, tinha uma canoa lá em baixo, tinha uma serraria muito boa. [...] Ficava tudo alagado, vinha duas canoas pegar a gente, apanhava gente o dia inteirinho. [...] Chegava lá no cais, saltava, levava as mercadorias lá, vendia, pegava dinheiro, fazia as compras, comprava até fiado também e voltava. (outubro de 2005)

Essa memória é fundamental para tecer um contraponto à escassez encontrada atualmente na região e discutir suas causas. A fartura oriunda da produção se encontrava com a fartura oferecida pela natureza à caça e à pesca, fosse na mata ou nos rios. A observação da natureza orientava atividades, bem como as melhores técnicas de captura.



– Aí eu falei assim, pois é, menina, aí ela disse que era carne de Viado, Tatu num se falava, era Catitu, Queixada, Anta, isso tudo eles fazia aqueles varalção, que lá num tinha geladeira, isso tudo tinha que salgar. Mas diz que isso era carne, que eles comia direto! Ih! Não comprava nada, não comprava nada, não! Se matasse um porco, era pra modificar o gosto. [...] Lá era a mata que sustentava eles. E aqui era o rio, mais era o rio, né que da mata a gente quase num tirava nada, às vez um Tatu, às vez alguma Paca, mas o rio era...era uma fartura. Era o nosso pai rio, mesmo. A fartura do rio. (novembro de 2001)

A melhor época para a pesca nos rios é considerada o tempo quente e com a chegada das águas, quando os rios enchem e o peixe consegue transitar. As técnicas tradicionais utilizadas para se pegar o peixe eram: o *balaio*, o *jequi*, o *tapasteiro*, o *quixó*, a *muzanza* – de fabricação artesanal a partir de cipós, varinhas e outras fibras. O uso de cada técnica de captura estava relacionado com o tipo de pescado que se desejava e o lugar onde ele se encontrava.

– Muita água, pescava à vontade, você ia num córrego pescar, tinha à vontade.[...] Era só pegar o jacá, naquele tempo num era rede, não. Pegava aqueles balaio grande, assim, saía aquele tanto de mulher. Ah, era só ir! Ficava no meio do córrego, voltava com aquele moqueção, cada peixe que você precisava de ver! Pegava Traíra, pegava Cará, pegava Jundiá, Morobá, tudo pegava! [...] Nós pescava de jacá, o balaio. Ia pescando nos cantinho, passava o balaio e ia tocando, pescando, tocando, pescando. [...] A gente ia olhando, assim, via as traíra, nesse tempo de sol quente, assim, a gente ia olhando a água do córrego, assim, a gente via as Traíra deitada, assim, tomando sol. Só ia no meio da costa e batia o facão. (outubro de 2005)

O cipó desponta como principal produto utilizado na produção das armadilhas para pesca e caça, além de jacás, samburás, vassouras, balaio e cestos diversos, no amarrão de cercas e paredes de estuque. Assim como as variedades da mandioca, os cipós apresentam diversidade significativa de qualidade e habitats onde se reproduzem. Distribuídos pelas matas, capoeiras e brejos, os cipós conhecidos pelo uso são: Guaimbê; Timbó-peba; Caboclo; Timbó-liso; Macambirra-preto; e Jacaré.

– Esse aqui é Macambirra Preto e esse é Cipó Caboclo. [...] Difícil agora, de primeiro tinha cipó Timbó Liso, Timbó Peba, Guaimbê, puxava um fio e a pessoa tinha que correr debaixo do pau, porque senão estragava a pessoa toda. Descia... caía



de vez no chão. [...] Tem o Timbó Liso do brejo e tem o Macambirra do brejo que é preto. [...] O que dá na mata é o Guaimbê e o Timbó Peba, e o Cipó Preto também.[...] Esse aqui serve pra tudo, serve pra fazer muzanza, pra fazer quixó... O Guaimbê serve para amarrar cerca, serve pra muitas coisas também, fazer cesta, cesto. E o Macambirra e o Timbó Peba servem para balaio e vassoura. É muito procurado, mas não existe mais, né. (outubro de 2005)

Ao alimento, madeira, barro e cipós extraídos da natureza, junta-se uma gama de *medicamentos* da flora e da fauna, utilizados na cura de variadas enfermidades, sob a forma de óleos, chás, banhos, pomadas, tinturas e xaropes. A estes unguentos somam-se os *benzimentos*, realizados por mulheres e homens, com destaque aos mais idosos. Esta rica diversidade de medicamentos revela continuadas experimentações feitas ao longo das gerações, na descoberta de potenciais farmacológicos da flora e da fauna.

– Como é que vocês aprendiam essas coisas do mato ?

– Menina, vinha de geração pra geração, né? Porque as mãe, a mãe da minha mãe ensinava pra ela, a mãe dela já ensinava pra ela, né. E gripe, fazia o xarope, pra livrar da farmácia, né, porque a situação financeira era muito... precária.[...] É, né, então... aí eles fazia xarope de... Poejo, né, essa Raiz de Erva Santa, a Raiz da Taririquinha, mesmo, cozinhava tudo junto, né, fazia aquelas mistura, Flor de Sabugero... deixa eu ver o que mais... Folha de... Curindiba [...] a folha do... Coloral, maduro também, botava, fazer aquele xarope, depois queimava o açúcar, jogava aquele chá em cima, deixasse ferver, até virar um... lambedor, um mel assim, sabe? Aí dava à criança, né... e a Bicuíba, também, da mata, que hoje em dia não existe mais Bicuíba, né. (novembro de 2001)

Estas memórias relacionadas ao uso dialógico da natureza evidenciam conhecimentos acerca da diversidade e da dinâmica dos ambientes locais, associados às práticas de uso construídas pela população negra e quilombola no Sapê do Norte. A diversidade ambiental evoca os saberes tradicionalmente construídos neste território e essas reflexões apresentam grande potencial de contribuição para estudos biológicos, geográficos e ambientais acerca do norte do Espírito Santo. Da mesma maneira que tecem o retrato de uma realidade outra, caracterizada pela abundância de vida e fartura, nos ensinam práticas ambientais com uma natureza vista como sujeito.



Considerações Finais

No Sapê do Norte, a enunciação dos saberes quilombolas ocupa um lugar necessário para a proposta dialógica com o conhecimento científico. Resignificando a ancestralidade africana neste território, a enunciação desses saberes diferenciados aponta para outras referências de conhecimento, outras narrativas histórico-geográficas, outras linguagens, outras possibilidades de relação com a natureza. Enfim, outras possibilidades do fazer, do compreender e do conceber, fundamentais para a construção da emancipação epistemológica e também para a construção de outras possibilidades de ser e existir.

A proposta de emancipação epistemológica deve adentrar os espaços educativos formais e não formais, buscando a descolonização do olhar de educadores, pesquisadores, estudantes e demais sujeitos, a fim de provocar uma mudança profunda nas concepções acerca do que é o conhecimento; quais as formas de produzi-lo; e quem são os sujeitos dessa produção.

O diálogo de saberes só se torna possível a partir da desconstrução das classificações hierárquicas que se tornaram impregnadas no imaginário coletivo e respondem por diversos processos de exclusão e invisibilidade social. Para isto, é fundamental a adoção de metodologias da escuta e da observação, a fim de que este *outro* - que foi historicamente silenciado e invisibilizado - possa se apresentar e contribuir com os processos educativos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner B.de. *Terras de preto, terras de santo e terras de índio – uso comum e conflito*. **Cadernos NAEA**, Belém, vol.10, p.163-196,1989.

BECKER, Bertha. *O norte do Espírito Santo: região periférica em transformação*. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, vol.35, n. 4, p. 35-110, 1973.

DIEGUES, Antônio C. **O mito moderno da natureza intocada** (2.^a ed.). São Paulo: Hucitec, 1998.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”:** a territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES. Tese (Doutorado) em Geografia. Programa



de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2009.

GUSMÃO, Neusa M. *Caminhos Transversos: Território e Cidadania Negra*. In: O'DWYER, Eliane C. (org.) **Terra de Quilombos**. Rio de Janeiro: ABA, p.61-78, jul/ 1995.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. In: MATO, Daniel (coord.). **Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder**. Caracas: CLACSO e CEAP, FACES, Universidade Central de Venezuela, 2002, p. 201-212.

NERY, João Batista Corrêa (Dom). A Cabula – um culto afro-brasileiro. In: COMISSÃO ESPÍRITO SANTENSE DE FOLCLORE. **Cadernos de Etnografia e Folclore** n.3, Vitória, Espírito Santo, 1963.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: SEOANE, J. (org.) **Movimientos sociales y conflictos en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2003 a), p. 141-150.

_____ **Geografando, nos varadouros do mundo: da territorialidade seringalista (o seringal) à territorialidade seringueira (a Reserva Extrativista)**. Brasília: IBAMA, 2003 b).

_____ Apresentação à edição em português. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.9-15.

_____ De saberes e territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino americana. **GEOgraphia** – Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFF, Rio de Janeiro, Ano VIII, n.16, p.37-52, dezembro de 2006.

SAMPAIO, Teodoro. **O tupi na geografia nacional**. 5.a Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. (Coleção Brasileira, v.380)

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WIED, Maximilian. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte/ São Paulo: Itatiaia/ EDUSP, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil, 2. série, v. 156)



Simone Raquel Batista Ferreira

simone.batistaferreira@gmail.com

Geógrafa e Mestre em Geografia pela USP. Doutora em Geografia pela UFF. Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo CEUNES/UFES.



Das roças do sapê: educação, estudantes quilombolas e identidades na EEEFM “córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES).

Diego Romerito Braga Barbosa
Maria Alayde Alcantara Salim

61

Resumo: O artigo aborda os processos de construção identitária de educandos/as do ensino médio regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa Maria”, residentes nas comunidades remanescentes de quilombos do entorno do distrito rural de Córrego de Santa Maria, em São Mateus (ES). Fundamenta-se nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e da História Cultural, assim como em referenciais das teorias curriculares pós-críticas. Partindo de pesquisa etnográfica prévia ancorada na “descrição densa” proposta por Clifford Geertz, utiliza a metodologia dos “Grupos de Discussão”, a partir de Ralph Bohnsack, a fim de produzir narrativas reflexivas e análises do contexto social dos estudantes, suas visões e representações coletivas. Diante de um cenário político de profundo retrocesso das políticas sociais, conclui que a construção da Educação Escolar Quilombola deve assumir o aspecto de resistência e o caráter revolucionário do quilombo histórico e das comunidades quilombolas contemporâneas.

Palavras-chave: comunidades quilombolas, identidades, Sapê do Norte (território).

From the sapê's countryside: education, quilombolas students and identities in the “córrego de Santa Maria” school, São Mateus (ES).

Abstract: The article approaches the processes students identity construction from the secondary education of the "Córrego de Santa Maria" Public Elementary And Secondary School living in the remaining communities of quilombos in the rural district of Córrego de Santa Maria, in São Mateus (ES). It is based on the theoretical perspectives of Cultural Studies and Cultural History and on the references of post-critical curricular theories as well. Starting from previous ethnographic research, supported in Clifford Geertz's "dense description", he uses the Ralph Bohnsack's "Discussion Groups" methodology to produce reflective narratives and analyzes social background of students, their views, and collective representations. In the face of a political scenario of deep regression of social politics, the article concludes that the construction of Quilombola School Education must assume the aspect of resistance and the revolutionary character of the historical quilombo and the contemporary quilombola communities

Key words: quilombos' communities, identities, Sapê do Norte (territory).

1 INTRODUÇÃO

“Eu costumo dizer que, pra quem sonha, a coisa mais difícil é conviver com a realidade. Porque às vezes a gente sonha tanto... aí a gente olha pra nossa realidade e vê que tem muita dificuldade. Às



vezes o acesso, às vezes o lugar, e a gente percebe que não tem muita oportunidade pra gente, principalmente a gente... Então, a gente tem medo de sonhar.”

Sonhadora S. do Córrego do Chiado

A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é uma das dez escolas da rede estadual de educação existentes no município de São Mateus e está localizada no distrito de Córrego de Santa Maria, zona rural desse município, às margens da Estrada ES-315. Esta escola recebe o maior contingente de estudantes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte no Ensino Médio regular. Nesse cenário, São Mateus é um município no qual o fracasso escolar entre a população negra adolescente, com idade entre 15 e 17 anos, chega a ser 11,6% maior do que entre a população branca, e a descontinuidade nos estudos do Ensino Médio para o Ensino Superior atinge mais de 60% da população negra, frente a 15% da população branca com idade entre 18 e 24 anos (IBGE, 2011).

Pensar a produção das identidades negras e quilombolas em suas relações com a Educação Básica significa também pensar a produção das identidades não-negras, ou seja, as identidades brancas e a “política de diferenças” que se estabelece por meio do currículo escolar. Nesse sentido, observamos que a produção de lugares de memória e de afirmações identitárias encontram referencial nas desigualdades, que chegam a parecer abismos, entre sucesso e fracasso escolar da população adolescente e jovem negra e da população adolescente e jovem branca de São Mateus, como exposto na fala de uma das estudantes colaboradoras da pesquisa, que figura como epígrafe do presente artigo.

No movimento de aproximação das questões que compõem este trabalho é importante destacar que o presente texto é um dos produtos resultantes de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida há mais de 10 anos, a partir de diversos contatos com as comunidades negras rurais do Norte do Espírito Santo, assim como no contato e coparticipação em diversos encontros, seja em festejos comunitários, apresentação de seus grupos folclóricos tradicionais, instâncias de representação política e espaços educacionais



formais e não-formais, nos quais temos aprendido a compreender os diversos aspectos e as circunstâncias que constituem o “ser quilombola”. Nesse movimento, o presente texto esboça aspectos de uma investigação mais ampla que se desenvolveu com o seguinte questionamento: quais os discursos identitários de estudantes quilombolas do Sapê do Norte no Ensino Médio regular da EEEFM “Córrego de Santa Maria” e como esses discursos são produzidos?

No que diz respeito ao significado histórico da região denominada Sapê do Norte. A designação Sapê do Norte é dada a um extenso território localizado entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, na região Norte do Espírito Santo, no qual existem mais de 30 comunidades remanescentes de quilombos. O processo de identificação, certificação e reconhecimento de posse dos territórios de comunidades remanescentes de quilombos do Sapê do Norte, assim como em todo o Brasil, insere-se no processo de luta reivindicatória dos movimentos sociais de negritude potencializados com o processo de redemocratização do país ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, que culminaram com a construção das políticas de igualdade racial promovidas pelo Governo Federal na década de 2000 (SANTOS, 2012).

Um ano após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 1995, por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e da destruição do Quilombo dos Palmares, foi criada a Comissão Provisória de Quilombolas, entidade que posteriormente passou a se chamar Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e que possui caráter de representação de cerca de cinco mil comunidades em 25 estados da Federação, de acordo com Santos (2012, p. 84).

A atuação dessas entidades, associadas ao Movimento Negro nos centros urbanos, teve no Decreto presidencial nº 4.887/03 (BRASIL, 2003) um estopim no trabalho de delimitação, certificação e regularização das terras quilombolas, assim como no desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à população quilombola por parte do Governo Federal, que



constituíram o “Programa Brasil Quilombola”, iniciado em 2003 (SANTOS, 2012). No curso desse trabalho, até o ano de 2015, a Fundação Cultural Palmares já reconhecia 34 comunidades quilombolas entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, das quais 26 já possuem certificação (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2015).

Essas comunidades resistem, há décadas, à expansão do agronegócio da celulose e da cana-de-açúcar, além da exploração do petróleo e gás. Na região Norte do Espírito Santo, é notável a grave crise hídrica que se alarga nos últimos anos com o desaparecimento de dezenas de córregos, à drástica redução da biomassa animal e vegetal, à intoxicação e surgimento de patologias associadas ao cultivo dos eucaliptais destinados à indústria de celulose (FERREIRA, 2009). Todavia também são contínuas as iniciativas pela manutenção e retomada dos territórios quilombolas, perdidos para o agronegócio, assim como os movimentos de luta pela sua soberania alimentar, cultural e pela manutenção desses direitos às suas próximas gerações.

Em meio a esse conflituoso processo de produção, reprodução e perdas identitárias, culturais, históricas e territoriais, surgem indagações em relação ao atendimento prestado pelos poderes públicos, mais especificamente no que tange às escolas de Educação Básica e às comunidades quilombolas de São Mateus. Questionamentos referentes aos diálogos estabelecidos com o projeto territorial e comunitário das comunidades do Sapê do Norte e com a subjetividade e identidade étnico-racial dos jovens estudantes, oriundos dessas comunidades.

A partir de constatações como essa surgem alguns apontamentos, pois, pensar a produção identitária de estudantes quilombolas pressupõe pensar a territorialidade enquanto referência de identidade. Ao tratarmos de quilombos, ou comunidades remanescentes de quilombos, não é evocado apenas o território que essas populações ocupam, mas também todas as cargas históricas, culturais e raciais que lhes são atribuídas e que legitimam o direito sobre seu território. Logo, a identidade quilombola relaciona-se com a questão da negritude, da africanidade e dos povos e comunidades camponesas não-



brancas, evidenciando sua participação na formação do povo brasileiro, como abordaremos a seguir.

Observamos aqui o conceito de identidade a partir de Hall (2015), para quem as identidades são “discursos” que estão associadas às culturas e às tradições e, portanto, ao campo das “representações” e do “simbólico”. Seguindo este caminho teórico pode-se observar que as culturas e tradições estão em constante mudança, estabelecendo diversas formas de diálogos e intercâmbios, sendo também que os modos de vida tradicionais são atravessados e se apropriam de diversas práticas culturais, símbolos e sentidos da sociedade industrial, globalizada e do consumo de massas.

2 “Identidade”

Para Hall (2014, p. 105), identidade é um conceito que deve ser utilizado *sob rasura*, “[...] não podendo ser pensado da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chaves não podem sequer ser pensadas”. A “forma antiga” de pensar identidade à qual o teórico jamaicano se refere está relacionada às concepções “naturalizadas” e “essencializadas”, por meio das quais as identidades são pensadas de maneiras fixas e irreduzíveis (HALL, 2014).

Uma dessas concepções naturalizadas de identidade é o conceito de “raça”, concebido enquanto um fato biológico e genético pelo qual grupos humanos se diferem uns dos outros. Argumento este rejeitado pela ciência, mas que produziu e validou relações de dominação e extermínio de grupos sociais em larga escala. Outra concepção essencialista de identidade refere-se às identidades nacionais, a partir da qual se crê que pessoas nascidas em um mesmo país são dotadas de características culturais únicas e unificadas, como a crença em uma “inglesidade” (HALL, 2015, p. 36), ou, trazendo exemplos mais utilizados em nosso cotidiano pós-colonial e latino-americano, na diferença intelectual entre brasileiros e portugueses ou na diferença moral entre brasileiros e argentinos.

Hall (2015) afirma que tanto nacionalidades, quanto “raças”, são criações discursivas que se valem de representações e práticas sociais para estabelecer uma “política de diferenças”, ou seja, separar o “eu” do “outro”. A



realidade dos sujeitos nascidos na territorialidade de um Estado-nação moderno, ou herdeiros de um conjunto de características corporais, como pigmentação da pele e textura capilar, tampouco pode servir para designar que os seres humanos que possuem estas características corporais pertençam a uma raça ou possuam um padrão cultural inato.

Nesse sentido, o racismo e as opressões de grupos se produzem pela mesma matéria que as identidades: no campo do discurso, sobretudo, através da atribuição de valorações a práticas culturais e na produção de narrativas e representações estabelecidas através das relações de “poder-saber” (HALL, 2014). Sob essa perspectiva, enquanto produção discursiva, tanto as identidades quanto as diferenças operam em lógicas excludentes. Afirma-se branco diante do diferente, do “não-branco”, atribuindo-lhe uma identidade: preto. De igual maneira, afirma-se preto somente no contato com aquilo que lhe personaliza pela cor de pele, ou seja, o branco.

O diálogo entre esse referencial teórico e conceitual na Educação é trazido por Silva (1999, 2014, 2015) em suas proposições sobre o texto curricular por meio da abordagem pós-crítica do currículo. Esse autor afirma que as “demarcações de fronteiras” das alteridades são carregadas de juízos de valor e relações de poder estabelecidas por uma lógica de normalização imposta por uma cultura dominante. Quem domina os espaços de produções simbólicas, culturais e de representações, domina a produção de sentido que estabelece o que é bom e o que é ruim, quem é o bonito e quem é o feio, quais práticas sociais são positivas e quais são negativas.

Nessa “política de diferenças” são estabelecidas relações de dominação por meio dos discursos de “normalidade”, que estão associados à característica de “invisibilidade” do grupo hegemônico nas relações de poder (SILVA, 2014, p. 83), por isso fala-se em políticas para as “mulheres”, políticas para os “homossexuais”, políticas para os “negros” e para os “indígenas”. Nos casos citados, tanto o ser “homem”, quanto o ser “heterossexual”, ou ser “branco”, constituem aspectos de normalidade que reduzem o diferente à única marca que o coloca em oposição ao sujeito hegemônico, seja o gênero, seja a orientação sexual ou a etnicidade.



3 A etnografia escolar e a “descrição densa” de Clifford Geertz: metodologias para a compreensão de sentidos produzidos no ambiente escolar

Embora o objetivo da pesquisa que alimentou a produção deste artigo não fosse a construção de uma etnografia dos/das estudantes quilombolas e das práticas educacionais na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, as referências teórico-metodológicas da pesquisa etnográfica constituíram um arcabouço de sustentação e orientação importante para este trabalho¹.

A etnografia é trazida a partir da perspectiva de Nicolle Pfaff (2013), como uma metodologia surgida no campo dos estudos antropológicos, mas que desde o século XIX é utilizada nos estudos em educação na Europa, ganhando espaço no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970. O trabalho etnográfico tem por princípios uma postura de estranhamento constante em relação aos sujeitos e ao campo pesquisado, de forma a questionar o conhecimento prévio que se tem em relação aos sujeitos da pesquisa e também em relação às perspectivas previamente elaboradas. O trabalho etnográfico “visa reconstruir a perspectiva dos sujeitos do campo” (PFAFF, 2013, p. 256).

Em nosso trabalho todas as visitas a escolas, à Superintendência, a eventos, a assembleias com a participação de lideranças quilombolas, festas comunitárias, deram-se com o diário de bordo e alguma câmera ou gravador em punho, e era seguida por escutas, gravações e anotações. No entanto, havia uma diferença entre situações excepcionais, como festas, assembleias, eventos e situações cotidianas, como chegar em uma comunidade e tentar conversar com alguém para saber mais sobre o lugar. Quando se tratava de algum jovem ou adolescente, a dificuldade de estabelecer contato potencializava-se. Víamos poucas mesas com jovens, ou mesmo espaços participativos com adolescentes. A participação se dava mais com as

¹A etapa da pesquisa que consistiu em inserir-se na escola, assim como coletar e analisar dados e informações relacionadas às práticas culturais do seu contexto institucional e educacional constituíram o referencial de leitura e interpretação para o desenvolvimento dos grupos de discussão e da análise do que nele foi produzido.



lideranças comunitárias estabelecidas no âmbito comunitário: pessoas idosas, detentores de saberes e memórias, jovens adultos, já casados e atuantes na articulação em torno das políticas comunitárias e da relação dessas com as políticas desenvolvidas no âmbito do Estado e suas secretarias. Percebíamos também a participação de universitários – quilombolas e não quilombolas – e, por consequência, as conversas também se davam muito mais com esses sujeitos. Os adolescentes, quase sempre em grupo, observando de longe, como que para não incomodar e não serem incomodados.

A etnografia escolar, como orienta PFAFF (2013), é permeada por particularidades que “complexificam” o desenvolvimento do trabalho de observação. Adotamos aqui a autorreferência para exemplificar os pontos levantados pela autora, em diálogo com o desenvolvimento metodológico da pesquisa de campo. O primeiro ponto levantado por Pfaff (2013) é a familiaridade com o ambiente escolar. O olhar viciado e, ao mesmo tempo, o risco de deixar passar informações importantes na tentativa de trazer um olhar completamente neófito constituíram-se em dificuldades a serem superadas.

Outro aspecto da aproximação com o campo de pesquisa se deu no âmbito da escola, com a tentativa de aproximação e diálogo com os professores da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, no intuito de melhor conhecê-los para a realização do trabalho de campo. A proposta de realizar entrevistas, observações em sala ou mesmo outras possibilidades de investigação que se apresentassem, logo encontrou barreiras que, num primeiro momento, parecia dizer respeito a certo desinteresse com relação ao andamento da pesquisa e suas propostas. Com o tempo pudemos desenvolver uma primeira interpretação de prática cultural no ambiente escolar da EEEFM “Córrego de Santa Maria” a partir da “descrição densa” proposta por Geertz (2008).

O trabalho etnográfico Geertz (2008, p. 04) propõe:

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma



"descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

A partir de um trabalho de descrição densa dos componentes que marcavam o território escolar notamos que o “voto de silêncio” dos professores percebido na escola em relação à nossa pesquisa estava fortemente relacionado ao “descompasso” entre as condições de trabalho em um ambiente atravessado por tantas problemáticas e o ter que se sujeitar a possíveis críticas de sua prática profissional.

A partir dessa percepção que só surgiu “num depois” pudemos corporificar um olhar de observador mais coerente com a postura de estranhamento proposta por Geertz (2008) e reafirmada por Pfaff (2013). Realizávamos anotações durante e posteriormente à observação daquilo que conseguíamos apreender das práticas sociais e discursivas dos educandos entre si e no relacionar-se com as educadoras e com os componentes curriculares. Juntamente com o que foi produzido nos grupos de discussão essas informações formaram uma base para a análise dos discursos e a elaboração de algumas reflexões que compuseram esta escrita.

4 Adentrando os muros da EEEFM “Córrego de Santa Maria”: aspectos gerais da instituição

Localizada em Córrego de Santa Maria, comunidade do distrito de Nova Verona na qual residem cerca de 200 famílias, de acordo com informações de moradores, a escola em questão herdou o nome da comunidade na qual está instalada. A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é a única escola pública a oferecer o Ensino Médio no eixo de ocupação marcado pelo traçado da estrada ES-315, atendendo a mais de 30 comunidades com Ensino Fundamental – séries iniciais e finais – e Ensino Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos².

²Iniciando nossas “idas” a Santa Maria em abril de 2015, logo identificamos que a EEEFM contava com 600 alunos matriculados, funcionando nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, e Ensino Médio regular. No turno matutino não havia turma de 4º ano e no vespertino não havia as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Também não havia turma do 3º ano do Ensino Médio, devido a déficit de



A partir de informações coletadas com a diretora da escola verificamos que quase 580 alunos matriculados eram beneficiários do Programa Bolsa Família e um grande percentual desses estudantes também eram atendidos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), cuja verba é repassada do Governo Federal para o Governo do Estado e para os municípios. Das 48 rotas de transporte escolar ativas no município de São Mateus, em 2015, 09 eram destinadas à EEEFM “Córrego de Santa Maria”³.

A partir de análise atenta da documentação de matrículas escolares, pudemos observar que, em 2016, dos 195 estudantes da EEEFM “Córrego de Santa Maria” matriculados no Ensino Fundamental, ao menos 142 são residentes em comunidades remanescentes de quilombos, o que resulta em um percentual de 72,8% dos estudantes matriculados. No Ensino Médio o percentual é um pouco menor, mas nem por isso menos expressivo: 81 estudantes do total de 116 matrículas do Ensino Médio são residentes em comunidades quilombolas certificadas, o que resulta em 69,8 % do total de estudantes.

Foi também possível observar que, a partir da autodeclaração de cor/raça constante na ficha de matrícula dos estudantes, no Ensino Médio há um total de 19 estudantes declarados de cor “branca”, 26 estudantes declarados de cor “preta”, 69 estudantes declarados de cor “parda” e 01 não declarado. Dessa forma a presença de pretos e pardos no Ensino Médio da EEEFM “Córrego de Santa Maria” constitui 81,9% dos estudantes.

demanda. Dos 600 estudantes da escola, mais de 260 eram do turno matutino, cerca de 250 estavam matriculados no horário vespertino e entre 80 e 90 estudantes estavam matriculados no horário noturno, divididos entre as turmas de EJA, nível Fundamental, nível Médio e as turmas de Ensino Médio regulares.

³ Em 2016 houve o fechamento de diversas turmas na escola, dentre as quais as turmas do Ensino Médio vespertino, mantendo esse nível de ensino reduzido a uma turma para cada série, exclusivamente no turno matutino. Nesse ano a escola reduziu seu atendimento a 425 alunos, matriculados no Ensino Fundamental de 09 anos e no Ensino Médio Regular, ofertando no horário noturno apenas aulas para as turmas de Educação de Jovens Adultos para os segmentos de Ensino Fundamental e Médio, que somavam menos de 80 estudantes matriculados. Sendo perceptível, portanto, uma redução de, no mínimo, 100 matrículas do ano de 2015 para o ano de 2016, sobretudo referentes ao Ensino Médio regular.



5 Grupos de discussão como ferramenta metodológica e possibilidade para a pesquisa educacional

O grupo de discussão foi uma metodologia desenvolvida por Karl Mannheim, na década de 1920, e tinha por finalidade o desenvolvimento de um aporte mais apropriado para pesquisas de correntes teórico-metodológicas das ciências humanas ligadas à fenomenologia, como a fenomenologia social norte-americana e o interacionismo simbólico e a etnometodologia, ambos desenvolvidos na Alemanha (WELLER, 2013).

O grupo de discussão consiste numa metodologia que tem por objetivo trazer, a partir das falas dos sujeitos participantes, narrativas reflexivas sobre práticas culturais e sociais da coletividade cujo grupo representa. Nas palavras de Wivian Weller (2013, p. 56), “[...] o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”.

Tendo algumas diferenças fundamentais em relação ao grupo focal, a proposta do grupo de discussão é que as questões estejam menos centradas nas opiniões dos sujeitos, mas que por meio das discussões propostas, as opiniões dos sujeitos se somem representando orientações coletivas de seu grupo social de origem. Nesse sentido, Weller (2013) propõe a adoção de questões iniciadas em “como”, ao invés de “por que”.

Quando se pergunta “por que” busca-se uma explicação para algo, uma resposta que estabeleça uma lógica de antemão. Ao perguntar “como”, o pesquisador propõe ao sujeito que ele narre as situações, revivendo as práticas socioculturais em si e nos demais participantes do grupo que compartilham daquela mesma vivência. Weller (2013, p. 58) considera a importância das relações que se estabelecem entre os jovens e seus grupos de vivência, com o qual partilha “[...] as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações [...]”⁴.

⁴ Como uma metodologia que se constitui em método, ao ser construído e sustentar-se a partir de seu próprio referencial de análise, o grupo de discussão proposto por Weller (2013), a partir da obra de Ralph Bohnsack, considera duas dimensões para análise dos espaços sociais



Weller (2013) enumera as posturas e práticas para a realização e condução de um grupo de discussão: 1) o contato anterior e o desenvolvimento de uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados; 2) dirigir as perguntas ao grupo e não a um sujeito participante especificamente; 3) iniciar com perguntas vagas, que estimulem a interação entre os participantes; 4) deixar a cargo do grupo a organização do fluxo de falas; 5) fazer perguntas “iminentes” ou que preencham lacunas, quando as falas estiverem se esgotando.

A autora propõe ainda que o grupo de discussão é uma metodologia que enriquece as possibilidades de pesquisa ao estimular que os sujeitos utilizem um vocabulário próprio, do mesmo meio social ao qual pertencem. “O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado, ou pelo menos, ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (WELLER, 2013, p. 62).

Em nossa pesquisa foram organizados três grupos: o GD1, composto por cinco meninas do 3º ano do Ensino Médio residentes nas comunidades quilombolas de Nova Vista, Cinco Voltas, Córrego do Chiado e Córrego São Domingos; o GD2, composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 3º ano, residentes em comunidades que não se reconhecem como remanescentes de quilombos (vila de lavradores da Fazenda Alvorada, Nova Lima, e Córrego de Santa Maria); o GD3 foi composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 1º ano do Ensino Médio, residentes em comunidades quilombolas (Córrego do Chiado, Nova Vista, Córrego do Pirão e Morro da Arara).

O caráter diverso dos grupos e as reorganizações que foram ocorrendo durante a realização dos oito encontros com cada um dos grupos evidenciaram diversos aspectos culturais, opiniões e experiências compartilhadas por diferentes jovens participantes. A análise dos discursos e da dramaturgia dos

compartilhados pelos sujeitos de um grupo: a “dimensão horizontal”, composta por estratos sociais, funções e categorias como: sexo, idade, ocupação, local de residência, renda, religião, etc. A “dimensão vertical” consiste em como as pessoas se relacionam com os elementos presentes no cotidiano social em que vivem, ou seja, como são construídas suas “[...] opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas” (WELLER, 2013, p. 60).



discursos mostrou-se, também, fundamental para uma reflexão coerente a respeito das práticas sociais, vivências comunitárias, escolares, construções discursivas identitárias e com tudo mais que permeia a vida desses sujeitos, quilombolas ou não, enxergando-se enquanto quilombolas ou não.

6 Da palavra à experiência: a constituição dos Grupos de Discussão e as “metáforas de foco” surgidas nos encontros

De acordo com a metodologia proposta por Bohnsack e Weller (2013) um grupo deve ser trabalhado até que sinta estar exaurindo seu repertório de discussões em relação ao tema proposto na pesquisa. Um outro grupo então é formado com sujeitos de outro espaço social, com outra identidade de grupo para confirmar se as “metáforas de foco” criadas pelo grupo original correspondem apenas àquela coletividade ou se representam o todo⁵. As metáforas de foco emergem com a permanência ou retorno de situações, temas na discussão que indicam como os sujeitos se representam no espaço social das experiências conjuntivas (BOHNSACK; WELLER, 2013).

As experiências conjuntivas são aquelas compartilhadas por sujeitos em um espaço social, perceptíveis por meio da análise da dramaturgia dos discursos, ou seja, aquele momento em que os participantes abandonam as opiniões, as concepções ou as explicações causais do que foi vivido, apenas revivem algo pelo qual passaram, através das falas umas das outras em um momento de profunda identificação de grupo. Sob essa perspectiva, a “identidade sob rasura” (HALL, 2015) é uma expressão discursiva, uma mediação entre as experiências conjuntivas e as representações com as quais se conecta.

Neste artigo iremos compartilhar algumas passagens e discursos que surgiram como “metáforas de foco” no GD1, composto por cinco meninas estudantes, residentes em três comunidades quilombolas distintas da região do Sapê do Norte, como apresentamos anteriormente, cabendo ao GD2 e GD3 o lugar de grupos de confirmação ou negação das metáforas de foco

⁵ O grupo gerador foi o que nominamos GD 1, a partir do qual pudemos verificar no GD 2 (3º ano, não-quilombola) e no GD 3 (1º ano, quilombola), a ocorrência das metáforas de foco.



observadas no GD1, o grupo de discussão composto por estudantes quilombolas.

A primeira metáfora de foco surgiu logo na rodada de apresentação através da relação que as próprias participantes estabeleceram entre quem elas são, o que projetam para seu futuro e as diversas ausências que permeiam suas vidas, principalmente no que diz respeito a dificuldades em ver-se socialmente incluídas, dar continuidade aos estudos, receber apoio familiar, financeiro e emocional, assim como pelas próprias histórias vivenciadas por outras pessoas da família e da comunidade.

A presença da palavra “sonho” em suas falas levou ao codinome de identificação das educandas: Sonhadora S do Córrego do Chiado, Sonhadora J do Córrego do Chiado, Sonhadora do Córrego São Domingos, Sonhadora de Cinco Voltas e Sonhadora de Nova Vista. Todas as meninas contavam 17 anos de idade até dezembro de 2016, quando ocorreu o último encontro. Em vias de terminar o Ensino Médio e ansiosas pelo futuro, assim se representaram:

Assim, a gente tem uns objetivos de conquistar aquilo que **sonhamos** na vida, mas pra isso, nós somos estudantes (Sonhadora J do Córrego do Chiado).

[...] Às vezes quero cursar uma coisa, às vezes quero outra, mas, eu sempre tenho o objetivo de um dia vencer na vida e ser alguém melhor e ter uma condição econômica melhor de vida, porque a gente passa algumas dificuldades e a gente também tem os nossos **sonhos** de conquistar um lugar na sociedade, né. Ser alguém (Sonhadora S do Córrego do Chiado).

[...] Depois que a gente sai da escola a gente continua sendo estudante, porque a gente vai procurar ser uma pessoa melhor, então, acho que eu sempre serei uma estudante. Eu ainda não consegui realizar todos os **sonhos** não, mas... (Sonhadora do Córrego São Domingos).

Dos sonhos às experiências, surgem outros sentimentos que marcam a trajetória e os discursos dessas jovens:

Às vezes o acesso, às vezes o lugar e a gente percebe que não tem muitas oportunidades pra gente principalmente... principalmente a gente que às vezes não tem um curso ou a gente tem **dificuldade** pra ir até uma cidade pra conseguir fazer uma faculdade, um transporte, aí a gente acaba... eu conheço muitas pessoas que **desanimaram** e a gente fica



triste por saber que nem todo mundo... tem pessoas que chegam a uma certa idade com aquela **tristeza** de que não conseguiu realizar o sonho, porque não teve oportunidade, ou se teve, não teve como chegar até ela. (Sonhadora S do Córrego do Chiado).

[...] e assim, muitas das vezes a gente não precisa passar por aquilo pra desistir. Só da gente ver, a gente já **desiste** no meio do caminho, né, porque vê aquilo. Como ela disse, as pessoas vê aquilo: "ah, não tenho oportunidade pra fazer isso ou aquilo!". A gente vai vendo, a gente vai **desanimando** também, porque pensa: "olha, eu vou passar por isso também", então... (Sonhadora do Córrego São Domingos).

Na medida em que as meninas falavam potencializava-se fisicamente o abatimento e a angústia da consciência da exclusão social, que cedia espaço para o desânimo. As falas acima transcritas, constituíram o primeiro momento de experiência conjuntiva do GD. Uma percepção relacionada à Sonhadora de Nova Vista, é de que sua trajetória de vida passa menos pelas vivências compartilhadas pelas outras colegas, ademais de cada uma morar em uma comunidade e diante da realidade de que cada comunidade pode, também, constituir um espaço social muito particular em relação a outras. Enquanto as colegas são filhas de famílias “do lugar”, fazendo referência ao trabalho de Ferreira (2009), a Sonhadora de Nova Vista é de uma família que “veio de fora”:

Minha mãe nasceu em Montanha e meu pai nasceu em Minas, aí, conforme as dificuldades de sobreviver lá, meu avô veio pra cá – o pai do meu pai veio pra cá – e trouxe a família. A família do meu pai mora toda aqui, em São Domingos, Nova Vista, nessas redondezas aqui, só que é muito **desunida**. Eu praticamente não vejo a família do meu pai (Sonhadora de Nova Vista).

O tema familiar veio de rebote do primeiro. Embora a desagregação familiar seja uma recorrência nas famílias das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, ela acontece com muita dualidade, pela qual encontramos duas metáforas foco. A primeira é a de “dispersão/desunião”, a segunda é a “família corda-de-caranguejo”. A “dispersão/desunião”, explica-se em parte pelo grande fluxo de trabalhadores camponeses desterrados, chamados “posseiros”, expulsos de outras localidades, sobretudo de Minas Gerais, para noroeste e norte do Espírito Santo a partir da década de 1940 (PENA, 2016). As



migrações intensificaram-se nos anos 60, com a expansão dos conflitos entre posseiros e grileiros da Serra dos Aymorés, estendendo-se pelo braço norte do Rio São Mateus/Cricaré, também conhecido como Rio do Norte ou como Rio Cotaxé, conforme abordado por Pena (2016).

A presença de mineiros migrantes na região, não está presente apenas na família da Sonhadora de Nova Lima. As famílias dos pais da Sonhadora S. do Córrego do Chiado e da Sonhadora de Cinco Voltas compõem esse cenário fluxos migratórios camponeses, conforme é constatado pela Sonhadora S do Córrego do Chiado:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: Engraçado que... a família do meu pai é de Minas, a família do pai dela é de Minas [apontando para a Sonhadora de Nova Vista] e a família...

[Sonhadora de Nova Vista aponta para a Sonhadora de Cinco Voltas]

Sonhadora de Cinco Voltas: e eu também.

[risos de todas]

Sonhadora S do Córrego do Chiado: engraçado. Por que será que vem sempre de Minas Gerais?

A Sonhadora S do Córrego do Chiado afirma também a relação de desunião em relação ao pai, que mora na comunidade de Dilô Barbosa, mas que se distanciou após a separação com sua mãe. Com os outros familiares paternos aconteceu algo similar:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: Meu tio mora em Rondônia, a minha avó mora ali onde eles chamam de Quarenta e Um [Km 41]... e eu não tenho contato com eles, porque... perdeu. [...] Uns moram em Vitória, outros mora no Rio de Janeiro, alguns em Minas, então, é tudo **disperso**, assim. Então não tem aquela união de, por exemplo, chegar um feriado e todo mundo se juntar não, porque é todo mundo **disperso** mesmo.

A “família corda-de-caranguejo” foi a metáfora surgida em uma experiência conjuntiva das relações familiares entre as famílias quilombolas que se mantém no território, como expresso nas falas das participantes:

Sonhadora do Córrego São Domingos: Meu pai começou a fazer a casa, mas tinha aquele negócio de... não arrumou um



emprego certo, aí ficou meio, assim, balançado... acabou que não terminou de fazer a casa [riso estrangido]. Aí a gente continuou... nós continuamos morando com meu avô e nisso, quando minha mãe falava em sair de casa pra ver se arrumava algum emprego – meu pai também – pra terminar de fazer a casa. Meu avô, ele sempre arrumava um “porém” pra não... eu acho que **não era pra gente se desunir**, né. Porque ele pensava assim: "aí eles vão sair daqui, vão...". Por mais que a casa seria construída ali perto, ele arrumava um jeito de não deixar porque... **tinha medo de desunir tudo**, né... as pessoas.

Aí ele acabou falecendo e mesmo assim continuou aquela **união**. E, assim, as pessoas de lá, quando vêm a gente... as pessoas de lá do São Domingos, quando vê a gente eles falam: "Nossa! Aquela família são tão unidos!". E pior que é verdade. Nós somos unidos por quê... às vezes a gente fica pensando assim: "Nossa! **A gente é muito grudado um com o outro. Parece corda de caranguejo**, né!" [risos/olhares de cumplicidade entre as meninas]. Tudo grudado... Mas não. É porque a gente foi criado daquele jeito, junto, ali... É isso. [...] Se falar, assim... Se chegar em algum lugar, a pessoa num conhece... "nossa, você é da onde?". – "ah, eu sou parente de Jair Marinho", aí acabou. Todo mundo conhece [risos].

Sonhadora S do Córrego do Chiado: todo mundo é amigo.

Sonhadora do Córrego São Domingos: ... todo mundo é **amigo**. Se falar:

"ah, eu sou neta de Jair", "sou neta de Iracir Marinho"...

"ah, conheço! Tá em casa!". É desse jeito.

Sonhadora S do Córrego do Chiado: é sempre pelos avós, né... que a gente é conhecido pelos avós.

((pausa entre as falas. As meninas indicam com o olhar que seria a vez da Sonhadora J do Córrego do Chiado falar)).

Sonhadora J do Córrego do Chiado: Assim... mora todo mundo junto, na família... na minha casa: meus irmãos e meus pais. E a minha família é, assim, muito **unida** da parte minha mãe como da parte do meu pai. Lá onde eu moro mesmo, no Chiado, a maioria é conhecido como a família Ventura, né, porque é todo mundo... é tudo família lá, praticamente. É tudo... Procurar por um, já sabe quem é. Tudo parente.

((Em meio à fala de *Sonhadora J*, *Sonhadora S do Córrego do Chiado*, que mora na mesma comunidade, ri e confirma de forma gestual a afirmação da colega)).

Sonhadora J: ... e a família da minha mãe, alguns moram em São Mateus, outros moram em Rondônia. Que nem minha avó: foi pra lá passear, mas já tem mais ou menos um ano. Aí ela vai votar pra São Mateus de novo. A maioria da família da minha mãe é de Rondônia, porque a mãe da minha avó morava lá – faz pouco tempo que ela faleceu –, então, a família dela é tudo praticamente de Rondônia. Alguns mora em Minas... e a família do meu pai é por lá mesmo, em



São Mateus. [...] Então, assim, é muito **unida** a família. Que nem, em época de feriado, quando se juntam todos, não tem aquela desunião. Têm alguns que são mais dispersos, mas só que a maioria mesmo, são... quando junta mesmo, é praticamente tudo da família. É uma união muito boa.

Sonhadora S: e Chiado é Ventura mesmo! Só Ventura.

Sonhadora J: é Ventura... procurar é “Ventura Ventura”⁶!

Percebe-se uma relação entre as origens mineiras, e a forte migração de população camponesa do Espírito Santo para Rondônia, assim como os fluxos inversos entre esses estados. Outros fluxos migratórios muito presentes nas falas das participantes é entre São Mateus e Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, que decorrem das diversas formas de expulsão e saída das famílias camponesas das suas localidades de origem. Um aspecto que caracteriza as identidades familiares das participantes são a grande quantidade de filhos por família. Excetuando a composição familiar da Sonhadora de Nova Lima, que possui apenas um irmão, todas as demais têm famílias compostas por mais de cinco filhos, chegando à nove filhos, dentre os que já estão casados e constituíram novas famílias, os que mesmo casados habitam a casa dos pais, já com filhos - como narrado pela Sonhadora do Córrego São Domingos – ou os que vivem em casas separadas.

Outros aspectos narrados, que constituem fortemente as identidades familiares do grupo, estão relacionados à presença dos avós como aglutinadores da família, evitando muitas vezes a dispersão dos filhos e netos. A longevidade também é outra característica, o bisavô da Sonhadora do Córrego São Domingos, segundo ela relata, foi um quilombola que viveu até os 106 anos de idade. Igualmente a bisavó da Sonhadora de Cinco Voltas, que era da comunidade e viveu mais de cem anos. Guardadores de saberes e transmissores dos mesmos, assim como das brincadeiras, folias, festas de São João e das “contações de casos”, que muitas vezes ganham outras audiências, como daqueles cujos avós já partiram:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: depende... e às vezes nem precisa ser parente. Eu conheço pessoas que não é parente – pessoas já velha, já – que contam caso, que se você

⁶ Indicação de casamento entre pessoas com o mesmo sobrenome.



ficar, assim... parar pra ouvir história, você fica lá, ó... porque eles conta história. Convincente, tá! É difícil você sair sem acreditar.

Sonhadora do Córrego São Domingos: essas pessoas, assim, bem mais velho que a gente, quando eles vão falar uma coisinha, por mais que seja mínima essa coisa, mas eles demoram pra falar, gente! Eu não entendo o porque disso. A gente vai falar alguma coisa, a gente fala tão rápido e eles fica lá ((gesto de estalo de dedos indicando demora))... a gente quer sair e eles fica lá ((repete o gesto com os dedos))... É bom ouvir, né, mas as vezes a gente pensa que é chato... mas é bom ouvir sim.

Quando se trata da dramaturgia do discurso, as associações de memórias dos avós e bisavós estão marcadamente relacionadas a um gestual terno, a narrativas relacionadas aos costumes e tradições locais, a união familiar, que geralmente é sinônimo da união comunitária e a expressões de solidariedade.

Outra metáfora de foco surgiu relacionada ao tema *trabalho*, que foi o “campo de união”. Essa metáfora traz também uma forte relação com os temas do crescimento do trabalho assalariado na região, da relação dos jovens com a terra, da perda de terras pelas famílias quilombolas frente à chegada de fazendeiros, na realização de compras injustas, grilagem ou coação, o que aconteceu também em relação com a chegada dos plantios de eucalipto da Aracruz Celulose S.A. – atual Fibria – na década 1960.

As participantes, todas possuem forte relação com o trabalho camponês. A Sonhadora S de Córrego do Chiado narra com pesar a relação de perda das terras da família e a proletarização da mãe, que passou a trabalhar de diarista nas fazendas, ou mesmo para a própria Fibria. Outras narrativas somaram-se a dela, na qual todas se envolveram, revivendo as histórias familiares compondo outra experiência conjuntiva de grupo:

Sonhadora S do Córrego do Chiado: A minha mãe trabalha na roça, mas ela trabalha de diaris... diário, né. Então, a minha mãe fala que... ela mostra, sempre quando a gente sai, assim, ela fala: "ó, aquela terra lá era do meu pai, mas hoje em dia...", "mas ele vendeu por alguma coisa, pra comprar alguma coisa..." ou "não teve a escritura, aí tomaram a terra". E, sempre, ela falava que... Sempre falava pra ele fazer a escritura da terra e ele nunca que fazia e acabou perdendo. Então, a gente não tem terra, mas ela falou que já tiveram



terra, **muitos pedaços de terra que eles trabalhavam**. Então, hoje em dia minha mãe é empregada. Trabalha na roça. Ela – graças a deus – ela sabe fazer muitos serviços, assim, de roça: plantar, capinar, desbrotar... Então ela sobrevive assim, desses serviços... de campo mesmo ((fala com certo pesar)).

Sonhadora J do Córrego do Chiado: bom, o meu pai, ele trabalhou empregado por uns tempos, só que aí, depois, ele – devido a alguns anos, que é muito tempo –, ele saiu e trabalha em casa mesmo, com a mãe, cuidando das coisas que ele... pimenta, café... aí, ele trabalha lá mesmo. E minha mãe sempre foi... trabalha em casa, ou na roça perto de casa mesmo... e foi assim. [...] **cada família tem um pedaço de terra pra trabalhar**. Não é aquela divisão que tem nome, não, mas cada um tem seu pedaço de terra, seja lá perto de casa ou fora. Cada um tem sua parte pra trabalhar.

Sonhadora de Nova Vista: Na roça, meu pai trabalhava na Plantar [empresa de plantio de mudas de eucalipto], aí, depois de uns certos problemas que aconteceram, ele foi, saiu e começou a trabalhar **na roça do meu avô**. E até hoje tá lá... **cultiva tudo que ele tem lá**. Só que aí agora veio a questão dos irmãos. A falta de união na família, tá gerando um conflito pra dividir a terra. E tem um irmão que ninguém sabe onde tá... aí fica sem divisão de terra e ela vai acabar...

Sonhadora de Córrego São Domingos: Pelo menos lá onde eu moro... a terra é do meu bisavô, que passou pro meu avô e, como meu avô faleceu, agora é nossa, só que... uns tempos atrás, essa família – a família – tava passando por um **conflito por divisão de terra**.

Meu avô costumava falar que na época dele não tinha isso. Que cada um ficava com seu pedaço, trabalhava ali mesmo e ali ficava tranquilo, mas agora, os pessoal tem esse negócio de ficar dividindo terra pra vender, por ganância mesmo. E, assim... Lá, meu pai, ele sempre trabalhou na roça mesmo – e minha mãe também – só que meu pai agora é seringueiro, mexe com seringa. Minha mãe fica em casa, mas às vezes ela vai lá, capina... Eu também. Só que, assim, a gente pensa: por mais que é cansativo, só que depois que a gente trabalho, que a gente chega em casa, a gente vê... aí vem aquele cansaço, só que vem o resultado depois. E isso é bom.

E... lá... tem mato pra caramba! [risos de todas]

A relação do trabalho empregado, em todas as narrativas apresentaram pesar na fala, ao contrário das narrativas relacionadas ao cultivo nas terras da própria família. Em diversas comunidades, como no relato da Sonhadora J do Córrego do Chiado, onde os laços familiares ainda prevalecem, as relações com a terra não se dão pelo modelo de propriedade privada, pratica-se o uso



comum ou a divisão nominal de acordo com o uso do espaço para a agricultura familiar. Essa relação constituída através de laços de parentesco e acordos prévios entre os seus integrantes era chamado pelos mais antigos do lugar de “terra à rola”, segundo Ferreira (2009). De acordo com a geógrafa,

A apropriação e uso comum são formas de organização produtiva muito presentes no espaço camponês e requerem a disponibilidade de terras e outras porções da natureza – como rios, brejos e matas – não apropriadas privadamente. Neste sentido, constituem espaços agrários orientados por uma lógica que prima pela existência coletiva dos grupos familiares, visão que colide diretamente com a transformação da natureza em mercadoria efetivada pelo capital [...] (FERREIRA, 2009, p. 108)

Assim como a terra, outras relações familiares e comunitárias estabelecem a metáfora do “campo de união”, como a produção de farinha, de goma para beiju, de café, corante e pimenta, quando estes também apresentam uma produção menor do que a medida de venda, que os camponeses quilombolas chamam de fazer “a meia”:

Sonhadora do Córrego São Domingos: é que eu não sei se é o caso das meninas só que... pelo menos lá onde eu moro, a gente é assim: se na nossa terra a gente planta mandioca, quando falta farinha pra outras pessoas, outra pessoa vai lá e pergunta: "ah, fulano, tem mandioca lá na sua terra?"

Sonhadora de Nova Vista: é! Desse jeito!

Sonhadora de Córrego São Domingos: ... vão juntar pra fazer...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: a meia!

Sonhadora de Nova Vista: a meia! A meia!

Sonhadora de Córrego São Domingos: é! Eles fala "fazer a meia".

Sonhadora de Nova Vista: "ah, você dá a farinha, depois a gente divide a meia..."

Sonhadora de Cinco Voltas: é o caso do café também!

Sonhadora de Nova Vista: é o caso do café...

Sonhadora de Córrego São Domingos: eu pensava que era só lá em casa ((fala escondendo o rosto indicando vergonha))...

[risos]



((todas sinalizam gestual e verbalmente)): não! Não!

Sonhadora de Nova Vista: é geral! É geral!

Sonhadora S do Córrego do Chiado: lá no Chiado dá muito isso.

As pessoas pegam a roça pra poder fazer a farinha, aí divide no meio.

Aí a goma, depois divide também pra fazer beiju.

Sonhadora de Cinco Voltas: isso é meio que um... um **campo de união**, né?

Sonhadora S do Córrego do Chiado: das comunidades...

Sonhadora J do Córrego do Chiado: é... ajudar o próximo. Que tem ajuda quem não tem...

Sonhadora S do Córrego do Chiado: **comunidade é a vida**, porque as pessoas um ajuda o outro...

As relações de solidariedade que reafirmam a territorialidade do Sapê do Norte constituíram um momento de grande identificação entre as participantes. A manutenção de formas de resistência ancestrais, a consolidação das relações familiares em torno dos usos da terra – de uma terra não aprisionada pelas divisas territoriais das leis imposta às comunidades quilombolas pelo Estado brasileiro –, todas essas práticas, vivências e experiências que constituem o espaço social, cultural e comunitário das “sonhadoras” e suas identidades comunitárias.

7 Considerações finais

A consolidação das pautas para a Educação Escolar Quilombola da maneira como é reivindicada pelos movimentos – da educação infantil ao ensino superior, assim como é observável na modalidade de educação do campo – constitui um pilar fortalecedor de experiências e propostas para uma educação antirracista, mais democratizante e igualitária tanto para as escolas do campo, quanto para as escolas urbanas.

Enquanto a Educação Básica se mantiver preservada por grades – físicas, organizacionais e curriculares – seguirá estimulando a concorrência para o mercado de trabalho ao invés da construção de “campos de união”,



seguirá reproduzindo exclusões, evasões e fracassos escolares, ao invés de construir “sonhos”, seguirá reproduzindo a dispersão que afasta o camponês da terra e fragmenta as relações familiares e comunitárias, ao invés de fortalecer os afetos que unem as comunidades, os laços que “grudam” os sujeitos apesar de suas diferenças, como se fosse uma “corda de caranguejo”.

Diante de um cenário político de profundo retrocesso das políticas sociais, raciais e voltadas para a população camponesa no Espírito Santo e no Brasil, a construção da Educação Escolar Quilombola deve assumir o aspecto de resistência e o caráter revolucionário do quilombo histórico e das comunidades quilombolas contemporâneas. Sua construção deve ser garantida por cada educador, aluno e comunidade consciente de sua importância, assim como a retomada territorial quilombola do Sapê do Norte vem sendo realizada, em cada espaço possível dentro do sistema opressor, em cada fileira de monocultura derrubada em prol da diversidade da produção camponesa e como um fogo que contagia e envolve quem antes apenas observava de longe.

REFERÊNCIAS

BOHNSACK, Ralph; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 2003a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FERREIRA, Simone Raquel B. **Donos do lugar: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES**. 2009. 526 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões emitidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)**. Listagem das CRQs Certificadas até 23-02-2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.



GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PENA, Victor A. L. **Os posseiros de Cotaxé e o Movimento Udelinista: conflitos de representação**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2016. 107 f.

PFAFF, Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 254-270.

SANTOS, Maria Rosalina dos. A marcha histórica dos quilombos para a conquista de direitos. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p.81-85.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

Diego Romerito Braga Barbosa

diego.ham@gmail.com

Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

Maria Alayde Alcântara Salim

maria.salim@ufes.br

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), Especialista em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFES (2001), Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFES (2001). Atualmente é professora adjunto IV no Departamento de Educação e Ciências Humanas e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – DECH/PPGEEB/CEUNES/UFES.



Formação do docente e Educação do Campo no sul Capixaba

Pedro Antônio Martins de Souza

João Paulo Casaro Erthal

Resumo: Nosso objetivo foi investigar a formação, inicial e continuada, do docente em atuação na Educação do Campo na Região do Caparaó. Metodologicamente esta pesquisa está alicerçada no tratamento qualitativo dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo e analisados por triangulação com as demais fontes de pesquisa, a saber: documental e teórico. Fato constatado é que na região do Caparaó Capixaba não há um corpo docente formado adequadamente para o exercício da docência neste contexto. Logo, as mudanças sociais que precisamos na Região do Caparaó Capixaba em termos educacionais e socioeconômicos estão intimamente ligadas as mudanças, a prioristicamente, que devem acontecer no processo institucionalizado de formação dos professores para a Educador do Campo no Caparaó Capixaba.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores.

Teacher formation and Countryside Education in the south Capixaba

Abstract: Our objective was to investigate the initial and continued formation of the teacher in the Countryside Education in the Caparaó Region. Methodologically this research is based on the qualitative treatment of the empirical data collected in the field research and analyzed by triangulation with the other sources of research, namely: documentary and theoretical. The fact is that in the region of Caparaó Capixaba there is not a faculty formed properly for the exercise of teaching in this context. Therefore, the social changes we need in Caparaó Capixaba Region in educational and socioeconomic terms are closely linked to the changes, that must occur in the institutionalized process of teacher formation for the Countryside Educator in Caparaó Capixaba.

Keywords: Countryside Education. Teacher formation.

Introdução

A diferença de um professor formado para atuar na realidade rural em relação aquele formado para atuar em contextos diferentes do campo é o aporte epistemológico que norteia a base teórica sobre a qual estarão assentadas as diretrizes e bases do projeto de curso. O Projeto Político de Curso da Licenciatura em Educação do Campo delinea o caminho da promoção de justiça social e igualdade de direitos e oportunidades aos trabalhadores camponeses.

Os professores formados nessa licenciatura, mediante sua formação, estarão aptos a gerir os processos sócio-histórico-educacionais no contexto camponês, cabendo-lhes fazer frente pela preservação da identidade do



homem camponês no ato do processo formativo, inclusive e principalmente, no transcurso pedagógico do ensinar/aprender, bem como na sua participação via gestão democrática da educação (MOLINA; MOURÃO SÁ, 2011).

A escola precisa pensar a realidade na qual está inserida, buscando sua transformação numa perspectiva de enfrentamento à homogeneização das instituições sociais e repúdio aos processos de exclusão impulsionados pelo atual modelo socioeconômico que influi diretamente nas tomadas de decisões no âmbito das políticas públicas.

Por isso, a implantação da Licenciatura em Educação do Campo tem representado um grande desafio às Universidades que apostaram nessa formação inicial como um mecanismo de atingimento de objetivos maiores e mais específicos no trato à formação do homem do campo com todas as suas demandas culturais, econômicas e políticas. É importante salientar que os modos de produção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico são experiências – ou pelo menos deveriam ser – que se fundamentam e se articulam com as realidades locais vividas por seus principais atores, logo professores e gestores da educação precisam contracenar com os protagonistas desse cenário para verdadeiramente intercambiarem saberes válidos, verdadeiros e significativos.

Consolidar esse projeto político educativo no país é importantíssimo do ponto de vista social, pois significa respeitar os esforços coletivos dos militantes dos movimentos sociais envolvidos em sua criação, além de representar um avanço no projeto nacional de formação de docentes e, conseqüentemente, na própria qualidade do ensino público como direito subjetivo do cidadão camponês.

Nas literaturas consultadas observa-se que nas IES que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo, vários outros cursos de extensão e capacitação são oferecidos com o objetivo de fomentar práticas de ensino adequadas a realidade campesina. A ausência da Educação do/no Campo é discriminatória e injusta segundo Molina e Mourão Sá (2011), logo uma missão do curso de Licenciatura em Educação do Campo é impulsionador debates sobre a Educação Básica e sua missão social nos diferentes contextos



campesinos. Por isso, o PRONERA é considerado o pivô do surgimento da Educação do Campo, pois por meio dele surgem os primeiros questionamentos sobre a necessidade de um modelo de escola que atenda a realidade do trabalhador rural, ao invés de expandir nessas comunidades o modelo escolar vigente.

Preparar profissionais da educação para garantir que as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” sejam respeitadas conforme prevê o artigo 6º da Resolução CNE/CBE 1/2002 é competência da Licenciatura em Educação do Campo. Essa resolução diz respeito à responsabilidade que o Poder Público tem de oferecer à educação básica nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, sendo do Estado a responsabilidade de oferecer Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse preocupante cenário histórico recentemente estimulou algumas vozes a se levantarem para exigir respeito aos direitos subjetivos da coletividade, bem como a reelaboração da escola pública no campo como referência às demandas sociais, culturais, políticas e econômicas *in loco*, ou seja, uma escola que forme sujeitos para sua realidade e não uma escola que deforma a realidade existente por meio das ideologias dominantes.

A preocupação dos gestores responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é produzir um currículo centrado nos fenômenos da realidade de vida dos campesinos, valorizando sua cultura e conhecimento de mundo aliados as produções científicas, bem como, as orientações do currículo básico da educação - comum a todas as escolas do país.

Assim, não basta apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, o que realmente importa é integração total do trabalho pedagógico das disciplinas, isto é, fundamentalmente os conteúdos e as práticas sociais devem confluir para a formação omnilateral¹ dos sujeitos dessa realidade em

¹ A formação omnilateral em Marx, apresenta-se como uma das categorias que destaca o trabalho enquanto princípio educativo, pois propõe a união de ensino e trabalho, contestando os mecanismos de alienação e as relações sociais de submissão ideológica em prol da burguesia (SANTOS, 2017).



foco, garantindo ecologia de saberes e sustentabilidade intelectual (SOUZA, 2012).

Toda essa preocupação em formar bem a juventude do campo é, na verdade, uma preocupação que reflete na própria formação do educador do campo, pois uma ação se transforma em outra e reverbera-se à medida que os conteúdos e os tempos de aula usados para o ensino-aprendizagem contemplem os valores e missão da escola (do campo).

Sobre a juventude que vive no campo, diga-se de passagem, temos uma escassa produção acadêmica no Brasil o que demonstra claramente os descasos com esse grupo, ao contrário daqueles que vivem nas regiões urbanas e metropolitanas como explica Leão e Antunes-Rocha (2015). Não conhecemos o perfil identitário dessa categoria de jovens que invisibilizamos socialmente quando os diluímos numa totalidade sem considerar, por exemplo, as variáveis socioculturais como, por exemplo, questões étnico-raciais ou de gênero dentro desse contexto geoespacial denominado campo.

Trabalhar nesse contexto como docente demanda formação específica, um olhar treinado e sensibilizado para atentar sobre questões locais distintas daquelas enfrentadas pelo professor noutros espaços sociais. É sobre essa especificidade que o curso de Licenciatura em Educação do Campo se ocupa em pensar-se não só como uma nova ferramenta de formação profissional, mas como um instrumento político pujante com o qual sujeitos/comunidades, pouco ou nada assistidas pelas políticas públicas e os projetos sociais de propulsão educacional, econômica e de bem-estar sejam promovidos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2015).

As práticas educativas vinculadas à cultura urbana, no contexto camponês, imperam o currículo e o discurso escolar em prol da camponia², causando em alguns momentos mal-estar no contexto rural. O primeiro mal-estar é o sentimento de atonia dos jovens camponeses que não conseguem adequar-se a esses discursos, o segundo mal-estar é a migração de jovens

² Termo recém cunhado pelo pesquisador Milton Souza Ribeiro Miltão para explicar que, se a cidadania é o gozo dos direitos civis e políticos dos indivíduos que vivem nas cidades, analogamente camponia é “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado livre e que é o habitante do campo” (MILTÃO *et al.*, 2016, p. 4)



das regiões rurais para as regiões urbanas em busca das promessas e utopias muitas vezes pulverizadas nos discursos ideológicos orientados pelo currículo escolar comum da educação básica (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2015).

O grande desafio das Universidades a partir da investidura em formação de docentes para atuarem junto a realidade campesina é resgatar a dignidade dos jovens campesinos aviltados pelo modelo unilateral de educação ofertada até então, substituindo-o por uma educação omnilateral que dê conta de emancipar e resgatar valores paulatinamente deixados à margem para absorção dos modismos socioculturais deste século.

Dessa forma é mister do professor formado para atuar nas escolas do campo criar condições didático-pedagógicas para promover um ensino-aprendizagem que emancipe tais sujeitos a partir da problematização da sua própria construção humana enquanto membro de uma sociedade ativa, na qual todos devem ser absorvidos pelas políticas públicas de educação, trabalho e renda partindo do pressuposto de que estes não são privilégios, principalmente para alguns, mas fazem parte dos direitos fundamentais de todo cidadão.

Assim, em face do exposto, pretende-se com esta pesquisa conhecer a política de formação do docente e sua execução na região do Caparaó Capixaba, conforme propõem as resoluções e legislações em vigor, para atendimento e conformidade das especificidades e direitos sociais desse grupo que, por meio dos movimentos que integram diferentes trabalhadores rurais, almejam para o campo uma escola com currículo e princípios pedagógicos que valorizem as atividades laborais dessa parcela da sociedade até então segregada das políticas públicas de educação e economia.

O problema investigativo que nos desafia é responder as seguintes questões: (a) As escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios da Região do Caparaó possuem professores com formação inicial e continuada adequada para atuarem nessa realidade? (b) O Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Institucional (PPP/PDI) das escolas do campo nos municípios de Alegre, Guaçuí e Ibitirama estão adequados a sua realidade? (c) Qual o perfil docente pretendido pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES?



Nessa perspectiva, esta pesquisa está estruturada metodologicamente de modo a nos aproximar da realidade da Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba, bem como responder as problemáticas inerentes ao mote desta pesquisa.

Metodologia

Procedemos essa investigação a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos de coleta de dados para esse estudo são: pesquisa bibliográfica em livros e artigos; entrevista estruturada individual e semiaberta; consulta ao arquivo público escolar municipal e universitário. A organização da pesquisa de campo desenvolveu-se em cinco etapas: (I) escolher três (dentre os onze) municípios da região do Caparaó Capixaba mais próximos da UFES campus Alegre, que tivessem população campesina dedicada a agricultura familiar e/ou escolas Família Agrícola; (II) Por meio das Secretarias de Educação Municipais localizar as escolas Família Agrícola e/ou trabalho pedagógico similar; (III) Visitar as escolas, realizando sondagem sobre a dinâmica escolar a partir de conversas informais com a direção, coordenação, pedagogos, professores, funcionários e alunos registrando em diário de campo informações básicas de identificação da escola e para organização da entrevista; (IV) Realizar leitura dos seis projetos político pedagógicos das escolas, confrontando com as leituras *a priori* de base teórica; (V) Elaborar entrevista estrutura semiaberta e individual com trinta perguntas, divididas em duas grandes vertentes/blocos: formação profissional do docente e conhecimentos sobre educação campesina.

Após confeccionar as perguntas de caráter semiabertas para entrevistar os professores, foi realizado teste para identificar possíveis fragilidades da entrevista e conseqüentemente possíveis falhas no instrumento de coleta de dados. Vinte e sete professores, de seis escolas, responderam a trinta questões da entrevista, gerando um total de oitocentos e dez variáveis, dentre as quais pode-se destacar em linhas mestras: formação docente em Educação do Campo, conhecimento didático-pedagógico sobre educação campesina,



definição de Escola Família Agrícola, definição de MEPES, Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico.

De posse dos dados coletados *in loco*, a etapa subsequente foi a análise das variáveis do campo amostral. Paralelamente à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, temos (3ª etapa) a análise documental dos Projetos Político Pedagógicos das seis escolas selecionadas para compor nosso campo amostral que sinalizam propostas vitais para existência e sobrevivência da Educação do Campo.

As três etapas/fases de coletas de dados resultaram, conseqüentemente, numa visão tridimensional sobre a temática “formação de professores para Educação do Campo”. Por isso optamos pelo método de triangulação de dados na formação de resultados e discussões sobre o tema pesquisado, num “processo de comparação entre dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 129).

Com essa articulação metodológica pretendemos minimizar o distanciamento entre os resultados da pesquisa de campo e a fundamentação teórica em conformidade com as políticas públicas para com as comunidades campesinas.

Há no processo metodológico por triangulação um segundo momento interpretativo que, no nosso caso, procuramos estabelecer as conexões necessárias com os resultados pré-alcançados no primeiro momento. A *posteriori* as primeiras conclusões, segue, então, uma leitura e escrita mais reflexiva sobre os elementos que compõe o fenômeno investigado, suas nuances, problematizações e proposições.

Nesta investigação por triangulação de método, analisar-se-á a formação existente em confronto àquela desejada. Entendemos que para a compreensão do estudo em foco, a triangulação é essencial para alcançar maximamente a amplitude descritiva desse fenômeno social que é a preparação/despreparo para o exercício da docência nas escolas campesinas da Região do Caparaó.



A complementariedade entre os dados coletados retroalimenta e corrobora os resultados da pesquisa, dentre os quais identifica-se o processo sócio-histórico-cultural do fenômeno investigado (via triangulação) como sendo a tríade indissociável que valida a pesquisa.

A análise interpretativa das ideias anunciadas pelos vários autores consultados para revisão de literatura dessa pesquisa objetivou explorar toda riqueza de informações, ideais e conhecimentos gerados em torno da temática. Com essa leitura analítica foi possível filtrar aspectos políticos, filosóficos, culturais e lógicos sobre a questão da formação do docente para atuar no contexto campestre com autonomia, contextualização e pluralidade de pensamento e aproximação com a omnilateralidade.

Na pesquisa documental realizada nos documentos oficiais, por não haver tratamento analítico prévio desse conteúdo, há um cuidado minucioso e comprometido com a sensatez necessária à elaboração de conteúdos sóbrios, informativos e, principalmente, verdadeiros (GIL, 2008). Por isso, nesta pesquisa procuramos sondar nos seis projetos políticos pedagógicos, das três escolas selecionadas para pesquisa de campo, as informações mais relevantes à nossa triangulação de dados, sem imprimir quaisquer juízos de valor sobre seus conteúdos, mesmo quando contrastando conteúdos dos referidos projetos com outras informações que pudessem suscitar críticas a matéria em análise.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Educação do Campo do campus de Vitória e de São Mateus tem por objetivo compreender os fundamentos histórico, sociológico, filosófico e pedagógico ensejadas à formação de profissionais da educação para o magistério no âmbito campestre, buscando compreender a epistemologia do curso e identificar seus argumentos que justificam o direito à educação pública de qualidade e gratuita dos cidadãos do campo.

Assim, objetivando revelar as constatações, implicações e proposições da formação do professor da Educação do Campo a partir da triangulação dos dados e métodos, ousaremos na construção-síntese ao final desse estudo alcançar a compreensão do referido fenômeno, logrando ademais indicações de base científica que acrescente ao estado atual da formação docente para



Educação do Campo na região do Caparaó Capixaba subsídios instrumentais de base científico-acadêmica para uma possível reestruturação.

Resultados e discussão

De modo global nas escolas campesinas do Caparaó Capixaba há um quadro docente bastante heterogêneo. As diferenças principais são (1) variação entre tempo no exercício na docência e na docência no campo; (2) a formação por área de conhecimento também é diversa, porém, em sua maioria os docentes não possuem formação inicial ou continuada para atuar no contexto campesino; (3) a maioria dos professores entrevistados não conhecem, apesar de trabalharem em escolas campesinas, as políticas de educação para esse contexto diverso de educação; (4) dezesseis dos vinte e sete professores entrevistados não conhecem os objetivos descritos no PPP da escola, isto é, as propostas de ensino para o ensino-aprendizagem no contexto campesino.

Os professores em início de carreira são a maioria nas escolas campesinas, enquanto que aqueles com mais de 10 anos no exercício representa uma parcela de 19% (5 de 27 professores). Verificou-se que doze dos vinte e sete docentes haviam ingressado no exercício do magistério naquele ano. Percebe-se que há uma cultura, inclusive relatada durante a entrevista, sobre a predileção por atuar nas áreas urbanas por parte dos veteranos, pois os novos ingressos expressam que sua localização na escola campesina é em função da preferência dos efetivos pelas escolas urbanas, restando ao contratado aquelas sediadas em comunidades não urbanas.

A título de formação profissional nas escolas do campo do nosso campo amostral, observa-se que vinte e seis professores sentem-se preparados para atuar em escolas campesinas. Sete docentes entrevistados não possuem formação continuada em Educação do Campo, entretanto, há certa convicção na base acadêmica generalista, não creditando à pedagogia e didática para o ensino no contexto campesino o aporte fundamental para a docência nesse contexto.



Apenas oito dos vinte e sete entrevistados afirmaram não ter interesse numa formação inicial em Licenciatura em Educação do Campo. Doze afirmaram acumular atividades, por isso indicam a modalidade a distância como opção para um eventual a formação inicial. Onze entrevistados afirmam ter no máximo três horas por dia para estudar, outra justificativa para optar por um curso não presencial.

É importante salientar que na ocasião da entrevista, primeiro semestre de 2017, quatorze entrevistados cursavam alguma formação continuada, isto é, a medida que os profissionais da educação são incentivados e oportunizados por meio de políticas públicas de formação docente verifica-se a existência de público interessado em aprender para aperfeiçoar suas práticas e exercício no magistério.

É lamentável que onze professores nunca receberam oferta de formação continuada via instituição contratante, visto que os baixos salários dos docentes da região do Caparaó Capixaba representam um obstáculo na autopromoção e patrocínio de formação continuada com a regularidade que demanda a função.

Cinco professores que atuam nas escolas pesquisadas acreditam que as escolas localizadas nas comunidades campesinas são um retrocesso e que escolas em áreas urbanas são melhores em termos de qualidade de ensino. Paralelamente, sete professores não consideram que a abordagem de conteúdo no contexto rural é diferente do contexto urbano. Ao perscrutar mais profundamente o professor sobre esse dado coletado compreende-se que quase 80% deles não fazem diferenciação didático-pedagógica de um contexto para outro, o que nos leva a concluir o distanciamento da prática docente do projeto político pedagógico, bem como, das diretrizes curriculares nacionais para educação campesina. Mais precisamente, 59% (16 de 27) dos professores entrevistados demonstram total desconhecimento das propostas pedagógicas expressas no PPP de sua escola.

Onze professores dizem conhecer parte do PPP, mas não sabem apontar ao menos um objetivo e/ou meta descritos no referindo documento de suas respectivas escolas, o que torna seu trabalho um fazer distanciado de



uma prática reflexiva com base na realidade local, que julgam conhecer. Ainda que dezenove professores aleguem conhecer a realidade local das comunidades adjacentes/assistidas pelas escolas campesinas do Caparaó Capixaba e, afirmarem estar diante de uma situação desafiadora face as questões sociais, econômicas e familiares dos alunos desses espaços, apenas quatro (4 de 27) estão participando - em seus respectivos municípios - da elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), documento requerido às instituições educativas do Estado do Espírito Santo segundo a Resolução CEE/ES Nº 3.777/2014, de 30 de abril de 2014, para regulamentação da Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Contribuir na elaboração de um documento norteador da missão, valores e visão social de uma escola somente é possível àqueles que conhecem a realidade e peculiaridade de cada escola, logo não justifica-se construir um projeto político pedagógico sem a participação daqueles que vivenciam a realidade da comunidade onde será aplicado tal projeto.

Retornando a questão da formação docente, a resolução supracitada, em seu artigo 60, pondera que “os professores de educação do campo deverão ter formação pedagógica inicial e continuada apropriada”, isto é, não justificam-se dados quantitativos tão expressivos revelarem a alienação majoritária da classe docente das escolas campesinas ligadas ao sistema de ensino do Estado que já optou por:

- I – o desenvolvimento das habilidades e competências julgadas importantes pelas comunidades do campo;
- II – o currículo e os programas próprios à cultura e às atividades laborais das comunidades do campo;
- III – a produção de material didático e a utilização de metodologias adequadas para o ensino e a pesquisa; e
- IV – a perspectiva da razoabilidade na execução do currículo (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2017).

É mister que se execute, pelos órgãos competentes, as ações necessárias para a formação docente necessária ao atendimento das comunidades campesinas sul-capixabas iminentemente, bem como sua devida inserção aos processos democráticos de gestão escolar, oportunizando



condições pedagógicas para o exercício da profissão nesse contexto diverso que segue por uma via ideológica de supressão sistêmica. Quanto mais capacitado o profissional for, mais eficaz e eficiente será seu exercício laboral.

É insólito, se considerarmos a eminência do fato, verificar que dezenove professores que atuam nas escolas pesquisadas não sabem descrever minimamente o que significa Pedagogia da Alternância. Após o entrevistador revelar algumas características dessa pedagogia, ainda sim, vinte e um não acreditam na eficiência dela ou não sabe avaliar sua validade.

Todas as disparidades e idiosincrasias constatadas pela pesquisa de campo refletem e culminam na problemática central dessa pesquisa que é a questão da formação do docente para o exercício do magistério nas escolas campesinas da região do Caparaó Capixaba, corroborando a importância desse estudo face as atuais políticas estaduais de reelaboração do sistema educacional regional.

Pesquisando o Projeto Político Pedagógico, de cada uma das escolas, percebemos que este é um documento amplo, com estrutura e descritores variados, por esse motivo, essa análise se limita a relatar em síntese a caracterização da escola, a missão, os objetivos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação que cada escola expôs em seu projeto – a medida que estas os esboçem. Por fim, poder-se-á demonstrar em linhas gerais as propostas, bem como, as idiosincrasias do sistema escolar da Região do Caparaó Capixaba no que tange a oferta do ensino nas comunidades campesinas.

Nossa abordagem inicia-se com o breviário dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Campesinas de Alegre. Na Roseira está localizada a Escola Municipal Família Agrícola “George Abreu Rangel” – que além de atender essa comunidade também recebe alunos das localidades de Lagoa Seca, São Luis, Bom-Jardim, Retiro, Bom-Ver, Santa Luzia, Paraíso, Ponte do Palmito, Lajinha, Oriente, Palmeirinha, Vinagre, Queimados, Bom Sucesso, Ponte do Bagaço, Arataca e Estivado que são comunidades adjacentes. Já a Escola Municipal Família Agrícola “Ziolita Maria da Silveira” tem seu público e localização no Assentamento Florestam.



Nos objetivos específicos dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Municipais Família Agrícola “George Abreu Rangel” e “Ziolita Maria da Silveira” de Alegre, encontram-se em comum nos documentos das referidas escolas duas proposições que representam o cerne da educação campesina nesse contexto escolar. A primeira proposição via objetivos específicos diz respeito à formação do sujeito para o mundo do trabalho, com base na seguinte declaração: “garantir estímulos para a valorização do campo, por meio de projetos sustentáveis a nível social, ambiental, tecnológico e econômico”. A segunda proposta, igualmente relevante e determinante, é “despertar no jovem a importância da organização no campo nas mais diversas formas, estimulando as práticas sociais solidárias” - esses objetivos denotam a expectativa de formação de sujeitos com responsabilidade social e engajamento na promoção do bem estar social.

No objetivo geral a preocupação é com “[...] a formação de agricultores tecnicamente qualificados para promoverem mudanças [...] (com) condições de viver com qualidade de vida e dignidade, assumindo novas formas de fazer e trabalhar”. Para alcançar tais objetivos, foram estabelecidas metas e ações. Podemos destacar em síntese como metas a (I) construção de ambiente educativo com a participação da comunidade escolar, (II) a conscientização sobre a importância do conhecimento via estudo, (III) bem como a construção de um espaço interativo de discussão – em especial por meio de parcerias com órgãos externos. Em se tratando das ações, destaca-se como as principais e mais alinhadas aos objetivos: (a) reuniões com o Conselho Escolar, pais e mestres; (b) realização de palestras e momentos culturais.

Além das disciplinas da base nacional comum do currículo básico, tem-se como parte diversificada a disciplina de Agricultura e a disciplina de Educação Familiar e, como conteúdo de atividades complementares, temos as disciplinas: Plano de estudo; Práticas Agrícolas. As quatro disciplinas juntas representam 14% (582 horas) do tempo designado a formação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Já nas séries finais do Ensino Fundamental, a carga horária total é 1.445, aproximadamente 29% do total geral de horas. De acordo com o



Catálogo Nacional de Cursos Técnico, um curso Técnico Agrícola deve ter no mínimo 1200 horas. Isto é, os alunos concluintes do ensino fundamental de escolas campesinas, ao longo de 9 anos, totalizam mais de duas mil horas de estudos aplicados aos saberes agropecuário, o que nos faz pensar que, imbuído aos estudos básicos do currículo comum, a formação profissionalizante precoce garante o sucesso dos objetivos descritos nos projetos político pedagógicos das escolas de Alegre, conseqüentemente garante a fixação dos jovens campesinos em suas localidades de origem.

Passando ao breviário dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Campesinas de Guaçuí, temos escolas municipais de ensino fundamental “Guiomar Soares Azevedo” e “Fazenda Alcantilado” que, também, são exemplos de unidades escolares que trazem no seio de suas propostas político-pedagógicas objetivos, ações e metas em comum. Nesse contexto, exporemos em linhas gerais e em síntese, tais proposições que demonstram os fundamentos educacionais que norteiam o trabalho docente em contextos campesinos díspares, apesar de fazerem parte de um mesmo município.

Em ambos os projetos, encontramos como proposta o ensino de qualidade fundado na ideia de criticidade, transformação da realidade, desenvolvimento de capacidades e produção de conhecimento fazem parte do balizamento dos objetivos gerais, que sinalizam e tomam como específicos: cooperação e solidariedade, participação dos pais, parceria com a comunidade, posicionamento crítico frente a decisões coletivas, criatividade, tolerância, práticas educativas democráticas.

Todos esses objetivos são, na verdade, anseios de soluções possíveis para problemas verificados no diagnóstico que conduziu a produção do projeto político pedagógico em 2015 dessas escolas. As metas desejadas resumem-se em: redução da evasão e reprovação, cumprimento das diretrizes curriculares, estímulo e envolvimento de todas as partes interessadas pelo sucesso do processo educativo, motivação e conscientização do corpo docente, respeito ao próximo e a diversidade.

As estratégias para perseguir tais objetivos e metas, elencadas em forma de palavras-chave, são: atividades lúdicas, teatros, músicas, dinâmicas,



histórias, dança, esporte, aulas de reforço. Assim, o diálogo, a mediação de conflitos, a tomada de decisões coletivas são consideradas nesse projeto como matéria de apreciação, estudo, reflexão e prática docente no exercício diário de sua profissão.

Mesmo localizadas em contextos campestres, essas escolas não se classificam como Escola Família Agrícola, entretanto seus pontos geográficos demandam atenção especial às práticas laborais e modo de vida campestre, tendo em vista que atendem os filhos de famílias ligadas a agricultura familiar. Lembrando que a opção por esse modelo educativo é livre e consensual junto a gestão municipal de educação, pois as práticas escolares, mediadas por um currículo adaptado, são alteradas em função do contexto e função social da escola.

O breviário dos Projetos Político Pedagógicos/Plano de Desenvolvimento Institucional das Escolas Campestres de Ibitirama revelam duas situações distintas em termos de proposta pedagógica. Na Escola Família Agrícola (EFA) Municipal “Clarice Campos Lemos” a comunidade escolar estabeleceu objetivos, valores e missão diferentes da escola do MEPES de Ibitirama. Assim, primeiramente elencaremos as características da escola municipal, para depois as características do MEPES.

A EFA propõe, como missão, uma educação inovadora, pautada na tradição jesuítica. No próprio texto do PPP da referida escola elenca-se como valores alguns pontos que não se coadunam com a pedagogia jesuítica, como por exemplo: pluralismo de pensamento, democracia e cidadania. O projeto está em fase de elaboração, por isso faltam elementos como: objetivos, grade curricular, ações para alcançar os objetivos, dentre outros tópicos importantes. No entanto, dentre os pontos já citados, possui histórico, descrição da infraestrutura, do corpo docente e um diagnóstico em fase de elaboração.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do MEPES, totalmente estruturado, propõe em seus objetivos apoio a agricultura familiar, desenvolvimento sustentável do homem, integração ao mundo do trabalho, desenvolvimento integral da família, contribuição com o aperfeiçoamento moral e ético da sociedade, promoção de atividades de extensão rural, apoio ao



cooperativismo e o associativismo, utilização da metodologia da pedagogia da alternância. Sumariamente, esses são os principais tópicos que norteiam os objetivos institucionais.

A missão da instituição centra-se na integração do ambiente escolar para com o universo profissional do educando, por meio da Pedagogia da Alternância, pensando no desenvolvimento do campo com sustentabilidade e nas transformações que a juventude campesina pode promover social, econômica, política e culturalmente. Com isso a visão institucional tem como foco a excelência enquanto ONG (Organização Não Governamental) na promoção das famílias campesinas no Estado do Espírito Santo, cuja proposta e cerne de sua existência reside na educação e ação comunitária com fins no desenvolvimento da vida produtiva, equilibrada e igualitária.

Paralelamente, visitando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFES de Vitória nota-se que esse curso traz uma proposta inovadora no âmbito da formação multi e interdisciplinar, tomando as bases paradigmáticas da teoria da complexidade de Edgar Morin como marco de sua proposta explicitamente manifestada na justificativa do projeto do curso. Todos os objetivos gerais enunciam claramente a preocupação com a formação do docente que irá atuar no contexto campesino no sentido de evidenciar o direito, a qualidade e a necessidade de uma educação campesina justa e eficiente.

Quanto aos objetivos específicos podemos verificar como projeto mais audacioso o vislumbre da criação de escolas de ensino médio no campo, um fato pouco constatado no Estado, visto que as políticas educacionais caminham em direção oposta. Essa preocupação com a efetivação da camponia como projeto social no país significa um avanço para a educação e, nessa ceara, as mudanças almejadas ocorrerão ao passo que questões de hipervalorização da cultura urbanocêntrica deverão passar por ressignificações, assim como haverá ressignificação da própria cultura rural nas esferas local, regional e nacional.

A proposta do curso é romper para com a lógica simplesmente mercadológica, valorizando os movimentos sociais que lutam em prol do



homem do campo e destinando-se “[...] à formação de professores com postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/VITÓRIA, 2012, p. 12).

Consonantemente, o Projeto Político de Curso da Licenciatura em Educação do Campo da UFES de São Mateus, propõe como missão formar educadores para atuarem em escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na escolarização básica de jovens e adultos bem como preparar gestores para atuarem junto às unidades educacionais ofertantes da Educação do Campo. Essa proposta e, ao mesmo tempo, preocupação com a diversidade que esta no campo – tantas vezes alijadas de direitos sociais básicos – se coadunam com o grito político dos movimentos em prol do homem do campo: “ocupemos a latifúndio do saber” (ARROYO, 2014, p. 67).

O curso se justifica pela ausência de espaços de formação específicos para a docência multidisciplinar, em sintonia com as necessidades de organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; pela necessidade de se construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem; e pelas exigências de um desenvolvimento sociocultural e sustentável para o campo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/SÃO MATEUS, 2017, p. 07).

Segundo estimativas enunciadas no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, atualmente o Estado do Espírito Santo tem um contingente populacional no campo de mais de 600 mil habitantes, isto é, 20% da população total do Estado – mais de 3 milhões. “Por uma lógica minimamente coerente, 20% dos estudantes deveriam estudar em escolas no campo. Mas a realidade está distante disso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/SÃO MATEUS, 2017, p. 14).

Para a equipe responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo esta graduação representa: correção da desigualdade histórica entre as populações rurais em detrimento as urbanas; organização curricular alternativa e com vistas à ampliação de



oferta da Educação do Campo; formação crítica do docente; transformação política e social do campo com base em práticas pedagógicas condizentes à realidade; integração de saberes e valorização das lutas históricas das populações do campo bem como dos movimentos sociais emergidos desse contexto.

De acordo com o projeto pedagógico de curso, objetiva-se com a oferta dessa licenciatura fortalecer as comunidades rurais por meio de docentes da educação básica com formação inicial adequada ao magistério nesse contexto, utilizando-se do ensino, pesquisa e extensão para formar professores com capacidade de aprimorar conhecimentos e práticas pedagógicas bem como contribuir às organizações e movimentos sociais do campo. Assim, a “concepção de Educação da expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educacionais [...]” (MOLINA, 2015, p. 188).

Considerações finais

A primeira e mais importante constatação dessa pesquisa representa um forte indicador da necessidade de se repensar, os espaços socioeducativos não urbanos da região do Caparaó Capixaba. O fato constatado *in loco* é de que existe um déficit epistemológico na formação do docente que se destina à educação campensina, passível de ações estratégicas que reverta esta bipartição nas políticas públicas estaduais em Educação do Campo, de modo a incluir a região do Caparaó Capixaba na agenda de ações político-educativas para efetivação do artigo 60, da Resolução 3.777/2014 que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo a despeito da formação inicial e continuada adequadas ao exercício do magistério no contexto campensino.

Segundo dados do IBGE, Censo 2010, os onze município que compõem a região do Caparaó Capixaba juntos totalizam uma população de 179.622 mil habitantes, dentre os quais 38% (68.230) deste total são residentes do campo. Se consideramos unitariamente a situação da divisão populacional campo-cidade de cada município esse percentual aumenta consideravelmente



em seis (de onze) municípios onde a população rural em alguns casos chega a percentuais superior a 60%.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados da organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de três salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentravam-se 24,2% da população. O desamparo e a vulnerabilidade da população do campo refletem-se nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7% (MOLINA, MOURÃO SÁ, 2011, p. 67).

Não obstante, podemos com esta pesquisa anunciar a impreterível e eminente necessidade de atendimento educacional capacitado à população campesina deste cenário investigado, frente aos pilares da legitimidade, da legalidade e da economia do conhecimento (o investimento em educação com fins no crescimento e desenvolvimento econômico de uma dada região), que representa o coeficiente governamental decisivo à manutenção sustentável da vida do homem do campo neste contexto Capixaba.

Verificamos na maioria das vezes constância nas medidas de frequência de alguns fenômenos investigados durante a pesquisa de campo, o que nos permite afirmar que os resultados encontrados revelam precisão no que se refere ao fenômeno (não) formação docente para o magistério na Educação do Campo, na população selecionada para pesquisa. Dos 27 professores da rede municipal de ensino de Alegre, Guaçuí e Ibitirama distribuídos nas seis escolas do campo pesquisadas nesses três municípios vinte afirmaram possuírem formação continuada em Educação do Campo, mas nenhum possui formação inicial nessa área. Porém, aqueles que declararam possuir formação continuada, realizaram apenas um único curso, de pequena carga horária - geralmente de trinta a sessenta horas.

A segunda e mais importante constatação a que chegamos nessa pesquisa é que a ausência de uma política de formação inicial e/ou continuada satisfatória sinaliza uma provável resposta ao despreparo e, por vezes, uma



apatia que permeiam os espaços escolares do campesinato capixaba caparoense. Sem que haja identidade para com o universo rural, professores e gestores de unidades escolares do campo não protagonizam com o devido e esperado destaque sua função social junto a seu público-alvo. Para a efetivação de um trabalho pedagógico eficaz é consenso por parte dos pesquisadores da Educação do Campo que é imprescindível afinidade para com este contexto social, sem o qual não há empatia com a cultura, identidade e modo de vida no campo. Logo, é com base nessa necessária alteridade sociocultural que o docente dará vida e sentido a sua ação pedagógica, a aplicação do currículo, a fundamentação didática de seu trabalho e promoverá trocas e intercambiamento de saberes.

Com isso, queremos evidenciar que muitos aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo deixam de ser cumpridas em função da ausência epistemológica de formação docente que propicia o fomento de saberes necessários. Exemplos destas negligências: a questão da preservação da identidade da escola face sua realidade local; a universalização da educação em espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social e econômico justo e ecologicamente sustentável neste contexto; propostas pedagógicas diferenciadas que contemplem os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia circunscritos, de modo especial, no âmbito do campo.

A terceira constatação, intimamente ligada à segunda, é o desconhecimento do projeto político pedagógico por parte dos professores, o que denota a ausência de formação continuada *in loco*, a omissão dos objetivos e metas da educação local, bem como, a omissão ao ato de pensar e reelaborar - sempre que necessário -, medidas didático-pedagógicas de superação de entraves metodológicos, estruturais e de recursos humanos no processo de ensino-aprendizagem dos camponeses. Suscitar essa questão não significa conjecturar que a formação continuada *in loco* do docente deva



ser à moda Procusto³, porém também não é pertinente concebemos como trivial o denegar dos docentes em relação ao que está instituído como proposta no projeto político pedagógico de sua escola.

Sempre iremos argumentar a favor da formação inicial como sendo o eixo principal na defesa à educação de qualidade nas escolas do campo, o que não inviabiliza pensar e conceber a ideia de uma formação continuada que garanta epistemologicamente os pilares teóricos capazes de tornar o professor mais autônomo, crítico e engajado às questões campesinas. Através da pesquisa de campo, ficou constatado que o docente raramente participa de formação continuada, prova disso é que doze professores nunca receberam formação continuada, sendo que a maioria (quinze docentes) está há mais de cinco anos lecionando na escola do campo de sua lotação.

Desconhecer objetivos e metas do projeto político pedagógico das escolas não significa apenas ser furtivo aos direitos de aprendizagem do homem do campo em relação ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 28, que dentre outras coisas garante a adequação e a adaptação dos sistemas de ensino a natureza do trabalho na zona rural e as reais necessidades e interesses de seu público-alvo, significa também a alienação do trabalho docente bem como seu reducionismo a uma atividade meramente ideológica, autoritária e antidemocrática.

A quarta constatação, ainda relacionado a projeto político pedagógico diz respeito à fragilidade deste documento que deveria ser o norteador do professor em sua jornada docente (*in loco*). No entanto, além de majoritariamente este não ser visitado, estudado, refletivo e aplicado no cotidiano escolar por vezes se encontra inacabado, guardado nas secretarias de educação e não na escola, com elevado teor pedagógico urbanocêntrico, poucas propostas à camponia de modo geral e especificamente omitidos até nos objetivos do projeto/plano.

Certamente isso é resultado da ausência de base teórica em documentos norteadores da educação do campo como, por exemplo, as

³ Personagem da mitologia grega que, para ajustar seus convidados a medida exata do leito que lhes concedia em sua pousada, estirava ou amputava seus membros (braços, pernas, etc.).



Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que se quer foi citada ou referenciada nos projetos político pedagógicos, evidenciando tacitamente seu desconhecimento. Enfaticamente, é bom frisar, que nenhuma das seis escolas investigadas citou e/ou referenciou essa diretriz em seus projetos político pedagógicos.

Apenas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola Família Agrícola do MEPES no município de Ibitirama entendemos que conceitos básicos à Educação do Campo foram frisados. Esses conceitos são:

- Educação para o trabalho e pelo trabalho – a aprendizagem é feita pela ação a qual leva ao intercâmbio à responsabilidade, ao diálogo e ao desenvolvimento da personalidade. [...]
- Relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como processo em constante construção que se faz e se refaz (PDI/MEPES, 2016, p. 20).

Nas demais escolas investigadas, apesar da preocupação com a formação do jovem do campo, nem sempre fica claro que tipo de formação será em matéria de aplicação ao seu contexto social, reproduzindo muitas vezes clichês socioeducativos com vieses urbanocêntrico, como por exemplo: excelência acadêmica, liberdade e pluralismo de pensamentos, educação e respeito nos Direitos humanos, consciência ética e responsabilidade social, democracia e cidadania, integração, cooperação e criatividade. Não que tais competências não sejam, também, aplicáveis ao estudante das escolas do campo, porém não se resume a tais ideários o que se tem pretendido propor que a Educação do Campo tome como seu compromisso social com a diversidade socioeducativa que está sob sua tutela.

Ademais, tais elementos citados nos projetos político pedagógicos da maioria das escolas pesquisadas são extremamente importantes à formação do sujeito, mas nenhum deles vem com as descrições e considerações sobre sua aplicação à educação do campo deixando essas ideais muito vagas e pouco ou nada contextualizada a educação promocional do homem camponês. Façamos uma breve ressalva em relação ao PDI do MEPES, no qual se



detalha e esclarece melhor cada uma de suas premissas básicas à educação emancipadora de seu público-alvo: o homem do campo.

Nossa quinta constatação diz respeito ao desafio na superação das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. As estatísticas revelam em larga escala o quão remota estão às ações político-sociais de formação profissional e conseqüentemente de formação humana de parcela considerável da juventude campesina sul-capixaba. Nossa realidade educativa no campo é igual ou tão mais grave que a vivenciada pelos jovens (e adultos) de todo país.

No que diz respeito ao Ensino Médio, o estudo também aponta que entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária (22,1%) estão frequentando esse nível de ensino contra 49,4% na zona urbana. Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos rurais do Ensino Fundamental formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 estudantes). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por $\frac{1}{4}$ das matrículas (1.441.248 estudantes). Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menos nível de escolaridade (MOLINA, MOURÃO SÁ, 2011, p. 67).

De acordo com dados do IBGE, estatísticas de 2015 apontam que os onze municípios do Caparaó Capixaba juntos somam 31.636 estudantes da Educação Básica, sendo 25.309 matriculados no Ensino Fundamental e 6.327 matriculados no Ensino Médio. Se levarmos em consideração o percentual de moradores das áreas rurais destes municípios, que é de 38% (68.230) do total de (179.622) habitantes da região do Caparaó Capixaba, podemos estimar que destes 31.636 mais de aproximadamente 12 mil jovens são campesinos.

Observa-se que 90% das escolas de Educação Básica do Estado estão na área urbana, isto é, a maioria dos estudantes campesinos estão tendo seus direitos subtraídos. O ensino-aprendizagem do camponês deveria ter como premissa básica garantida pelo Estado a Educação do Campo no campo, porém estimativas revelam que apenas 10% dos 12.000 estudantes do ensino básico da região do Caparaó Capixaba tem esse direito resguardado.



Todos esses números apresentados são para corroborar os dados levantados sobre a realidade da região do Caparaó Capixaba no que se refere à realidade educacional oferecida na zona rural. Esses valores, por si só são suficientes para justificar a demandas pleiteadas pelos movimentos sociais pró Educação do Campo. A formação do educador para atuar nessa realidade é fator determinante para o sucesso da universalização da Educação Básica no campo como fenômeno político-educativo emergente pactuado em diversos documentos, porém negligenciado nessa região, apesar da expressiva demanda.

Então, o que os professores dessas escolas fazem por lá? Que perspectivas temos para esse contexto educacional? A esta primeira pergunta a resposta é simples, objetiva e sucinta: reproduzem um currículo obstatante a realidade em que se encontram, próprio de um contexto citadino. Prova disso é a ausência de: conteúdos que valorizem a cultura campesina; valorização da identidade do povo campesino; um currículo que fomente as lutas históricas das comunidades camponesas; objetivos no projeto político pedagógico no tocante as questões ambientais que engendram a vida social e econômica das comunidades onde se localizam as escolas pesquisadas; valorização dos documentos norteadores da educação do campo na produção dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Estamos convencidos de que os problemas enfrentados na região do sul capixaba em relação as questões estruturais da formação do homem do campo não são uma exceção dentre os estados da confederação, mas parte de uma problemática nacional que tem mobilizado pesquisadores de vários territórios do país a refletir sobre tal problema partindo da investigação científica das conjunturas que entram e por vezes atrofiam o progresso do projeto nacional para a educação do homem do campo que se tem hoje, cuja perspectiva foca-se numa nova ótica de educação do campo (e no campo), condizente com as necessidades desta camada populacional no atual cenário sócio-histórico.

O debate sobre a educação do campo vem crescendo de forma significativa nos últimos anos no Brasil impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e a persistência de muitos educadores



comprometidos com a transformação, tanto das políticas de educação desenvolvida no meio rural, quanto com as condições de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade em que vive a população do campo.

Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparemos jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais (LIMA, 2013, p. 608-609).

A exemplo do excerto acima, o que vislumbramos para a Região do Caparaó Capixaba é exatamente o que Lima (2013) aponta como sendo o almejado à educação dos camponeses, isto é, engajamento dos profissionais da educação das escolas campesinas na luta pela efetivação da educação do campo numa perspectiva transformadora, de valorização da vida, da cultura e do trabalho no campo, bem como o trabalho como ponto de partida (e chegada) para a formação humana.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 1) “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”. Nesta perspectiva podemos considerar os questionamentos que Lima (2013, p. 609) levanta em seu artigo “Educação do Campo, currículo e diversidades culturais” de modo a buscar responder esta demanda que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo traz como desafio à superação das desigualdades existentes na educação do campo em relação à questão de sua identidade como tal:

[...] Qual o perfil do sujeito a ser formado para viver nesse campo em transformação? Quais os saberes, competências e habilidades esses sujeitos devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento no campo, preservando os elementos históricos e culturais que alimentam a vida dos camponeses? Que conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas com o intuito de promover uma formação crítica dos jovens, comprometida com a construção de políticas de desenvolvimento que fomente a preservação do patrimônio



ambiental e cultural das comunidades rurais e possibilite a melhoria da qualidade de vida?

Em resposta às profusas perguntas sobre o quanto se pode e deve-se fazer para alcançarmos uma educação do campo verdadeiramente séria, comprometida com a camponia e a omnilateralidade que já vinhamos amplamente discutindo nesse texto, endossamos as palavras de Polon e Marcoccia (2018, p. 4) ao afirmar que “A identidade da escola está relacionada com o grau de autonomia que essa possui e seu PPP”, assim como também, trazemos para reformar nossos argumentos neste texto as afirmações de Sá (2018, p. 4):

Defendemos que os currículos das escolas do campo repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.).

Nesse sentido, a formação do professor significa a materialização desta Educação do Campo que defendemos e almejamos, por compreendemos que um profissional afinado com este contexto de vida é capaz de promover diálogos e mediações apropriadas para traduzir à juventude campesina o entendimento sobre o campo “[...] como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. [...] um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho [...]” (ALENCAR, 2010, p. 209).

Referências bibliográficas

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o Campo brasileiro**. Recife, 2010. Ci. & Tróp. v. 34. Disponível em: <file:///C:/Users/Brasil/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2 e.d. Petrópolis: Vozes, 2014.



_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Resolução CEE Nº 3.777 de 13 de maio de 2014.** Disponível em: <<https://goo.gl/FBGibF>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

IBGE. Cidades. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2016.

112

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do Campo.** Belo Horizonte; Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do Campo, currículo e diversidades culturais.** Revista Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.608-619, set.a dez. de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18998>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MILTÃO, Milton Souza Ribeiro (et al.). **Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Ciências Físicas nas EFAS do Semiárido.** Caderno de Física da UEFS: 1601.1-12, 2016. Disponível em <<https://goo.gl/NqPrCy>>. Acesso em: 03 ago 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO SÁ, Laís. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS).** Belo Horizonte; Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5 v.)

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1)

POLON, Sandra Aparecida Machado; MARCOCCIA; Patrícia Correia de Paula. **Reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico das Escolas localizadas no campo no estado do Paraná.** Disponível em: <<https://goo.gl/gtJpFM>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Currículo e Educação do Campo: tensões e resistências à nucleação escolar.** Disponível em: <<https://goo.gl/MzEkUr>>. Acesso em 11 mai. 2018.



SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. Disponível em: <<https://goo.gl/WBZUxN>>. Acesso em 23 abr. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/Vitória**. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

113

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo/São Mateus**. Disponível em: <<https://goo.gl/6yNLrV>>. Acesso em: 07 out. 2016.

Pedro Antônio Martins de Souza

pedromartins.professor@gmail.com

Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES), Graduado em Pedagogia (UNIRIO); Licenciado em História (UNIFSJ); Normal Superior (FAETEC). Pós-graduado em Educação Tecnológica (CEFET/RJ), Docência do Ensino Superior (UNIFSJ), Gestão da Educação (FASE). Possui experiência na Educação Básica, Técnica e Superior, nas modalidades presencial e a distância.

João Paulo Casaro Erthal

jperthal@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), Mestrado em Ciências Naturais, na linha de pesquisa Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2006) e Doutorado em Ciências Naturais, na linha de pesquisa Ensino de Ciências, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2011). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Física, com ênfase em ensino de Física, história da ciência, metodologias de ensino e práticas de laboratório didático



Educação do Campo e os saberes necessários a prática docente

Maria Goretti Rocha Farias
Eliane Aparecida Galvão dos Santos

114

Resumo: Este texto é um recorte da pesquisa da dissertação desenvolvida no curso de Mestrado de uma universidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo foi identificar que saberes os professores de uma escola do campo, localizada no interior do RS, mobilizam para desenvolver suas práticas docentes. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Fizeram parte da pesquisa seis professores dos anos finais da referida escola. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas, utilizando tópicos-guia para direcioná-las. Também, utilizou-se o recurso de análise documental. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para interpretação dos dados, com base em Bardin (2006). Para refletir sobre a prática docente na Escola do Campo, foi indispensável conhecer e compreender os saberes que as professoras da escola mobilizam. Como resultados, destaca-se que há uma multiplicidade de saberes, constatou-se, a partir do relato das professoras, a relevância dos seguintes: saber ouvir os seus alunos, saber dialogar, saber aprender pelas experiências, saber respeitar a identidade e a cultura, saber aprender à medida que ensina, saber querer bem e saber ser afetivo. É importante referendar que a escola do campo é um espaço de direito privilegiado por aproximar o objeto de aprendizagem à realidade social, coletiva, cultural e histórica da vida do campo. E para esta escola, são exigidas políticas de formação para seus professores, a partir de um movimento social e cultural, cuja existência esteja no campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Saberes. Prática docente.

Countryside Education and the necessary knowledge to teaching practice

Abstract: This text is a cut of the dissertation research developed in the Master's course of a university located in the interior of Rio Grande do Sul. The objective was to identify that the teachers of a rural school, located in the interior of the RS, mobilize to develop their teaching practices. The methodology is a qualitative approach, of the case study type. Six teachers from the final years of the school were part of the research. As data collection instruments, interviews were conducted using guiding topics to guide them. Also, the documentary analysis resource was used. Content analysis was the technique used for data interpretation, based on Bardin (2006) in order to reflect on the teaching practice at the School of the Field, it was indispensable to know and understand the knowledge that the teachers of the school mobilize. As a result, it should be noted that there is a multiplicity of knowledge, it was verified, from the teachers' reports, the relevance of the following: knowing how to listen to their students, how to dialogue, how to learn by experiences, how to respect identity and culture, to know how to teach, to know how to love and how to be affective. It is important to say that the rural school is a space of privileged right to approach the object of learning to the social, collective, cultural and historical reality of rural life. And for this school, training policies are required for its teachers, based on a social and cultural movement whose existence is in the field.

Keywords: Countryside Education. Knowledge. Teaching practice.



Introdução

A Educação do Campo, como modalidade da educação básica, tem características e necessidades próprias para o aluno em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas. Possui como finalidade a qualificação dos espaços escolares e a garantia do acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural.

Entretanto, pode-se considerar que mesmo que exista o reconhecimento das particularidades próprias do campo, como sua identidade, temporalidade, saberes próprios dos estudantes e memória coletiva, percebe-se que as escolas do campo ainda estão centradas num modelo de educação das escolas da cidade. Dessa forma, é necessário redirecionar o olhar à cultura, às características e às necessidades dos que vivem nesses meios, em busca da democratização do ensino.

Diante disso, os processos de formação da educação do campo do povo brasileiro começaram a ser objeto de pesquisa nas universidades e objeto de atenção dos diversos movimentos sociais. Assim, está sendo estudada, escrita e pesquisada uma nova etapa na história da educação dos povos do campo.

A educação do campo passa a ser vista por um novo olhar sobre o campo, muito além das letras, das palavras, dos livros didáticos, uma escola que em seu projeto de ensino considere o universo cultural e os saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Para isto, se faz necessário investigar que saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino, mobilizam para desenvolver sua prática docente. A partir dessas ponderações, pergunta-se: O professor conhece o lugar o qual a escola está inserida? Como o professor trabalha com a realidade cotidiana da comunidade? Como ele relaciona essa realidade com os conteúdos? E se relaciona? O professor possui este suporte acadêmico? Onde ele busca e como constrói seu aporte de conhecimentos voltados à educação do campo?

Nesse sentido, o problema de pesquisa é investigar que saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino mobilizam para desenvolver sua prática docente, a fim de repensar as práticas de ensino



voltadas à modalidade da educação do campo. Assim, justifica-se o fundamento deste estudo, visto que ele poderá fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Tendo em vista o problema, propõe-se como metodologia, a utilização da abordagem qualitativa (BAUER E GASKELL,2008), por meio de um estudo de caso junto aos Professores dos Anos Finais de uma escola de ensino fundamental localizada no interior do estado do RS. Utilizou-se a entrevista como instrumento para a coleta de dados, sendo elaborados tópicos-guia pela pesquisadora. Além disso, o recurso de análise documental foi utilizado para analisar o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, as legislações e os projetos da escola. Após a compilação de todos os dados, passou-se à caracterização e aos elementos que constituem os saberes que esses profissionais mobilizam para sua atuação na educação do campo.

Saberes e as práticas de ensino e aprendizagem na modalidade da educação do campo

Fala-se hoje dos saberes necessários ao professor para atuar na escola do campo. Mas resta-nos perguntar sobre estes saberes, quais são eles? Como o professor retroalimenta estes saberes e se os retroalimenta?

Para auxiliar na reflexão, tomam-se por ponto de partida os processos formativos do professor ao longo do seu movimento histórico, o processo de ensino e aprendizagem e os novos saberes à prática. Por fim, o profissional da educação precisa descobrir e sentir-se parte do processo educativo. No sentido de que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas estar sensível à possibilidade de aprender à medida que ensina e ensinar enquanto aprende (FREIRE,1996).

A estrutura da escola do campo e as práticas dos seus educadores são questionados quando observados a partir do contexto social, especialmente quando a pauta é educação como alicerce para ascensão dos sujeitos em processo formativo. Sobretudo, a formação dos professores e suas práticas de



ensino, sem considerar a trajetória pessoal e profissional, bem como, seus diferentes tipos de saberes.

De acordo com Tardif (2004, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ocorre em determinadas situações que os professores passam por dificuldades, desmotivam-se devido a diferentes fatores internos e externos a escola. Afastam-se do processo reflexivo acerca dos problemas da sua prática, do seu percurso formativo, desde a etapa inicial e sua continuidade ao longo do exercício docente.

Com base no pensamento de Freire (1996), pretende-se discutir que a formação docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O que se faz necessário entender, é que estes saberes superam os saberes específicos encontrados para ensinar a Matemática, a História, a Geografia e os demais componentes curriculares. Sobretudo aqueles saberes práticos, imersos nas vivências das pessoas, nos espaços e seus significados. Diante disso, percebe-se a formação do profissional professor, como ponto de partida para a reelaboração de saberes, de forma a ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto da sua própria prática cognoscitiva.

Tardif (2004) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38). São os saberes que se manifestam devido à atividade profissional dos professores. Esses saberes são gerados pelos docentes no tempo escola, nas relações com os colegas ou com os próprios educandos.

Freire (2016, p. 42) afirma que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Cabe destacar a necessária



percepção do professor em relação a sua docência. Como o professor se constrói? Existe um feedback? Há a curiosidade por novos saberes?

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2004), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional. De fato, é importante que na docência, o professor abranja o contexto da educação em sua totalidade, existindo saberes indispensáveis a sua prática.

Cabe ao professor ou à escola, no exercício cotidiano de sua função, não só respeitar os saberes dos educandos e da comunidade, mas prover meios de integração e socialização desses saberes. Neste sentido, os saberes da ação pedagógica surgem da relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar.

Portanto, não são apenas saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura e no lazer. A sala de aula é um espaço de ensino e aprendizagem, um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo, assim, num local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo. O desafio é que a escola saiba lidar com a realidade dos sujeitos do meio rural e atender às demandas específicas desses que trabalham com a terra, ou que moram no campo e que exercem diferentes funções, mas que detém conhecimentos próprios e realidade diferente daquela dos sujeitos do meio urbano.

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre o reconhecimento da identidade cultural, que não passa somente pelo reconhecimento do professor, mas dos educandos e da própria comunidade do campo. Esse tem diferentes sujeitos, pequenos agricultores, produtores rurais, artesãos, agregados, pluriativos, outros grupos mais, mas todos com identidade comum: um só povo do campo.

Não basta dizer ou saber com quem conversa, é necessário que os sujeitos das ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em



aprendizados conscientes e articulados entre si. Trata-se de construir a prática educativa, a partir das expectativas próprias da realidade, que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, que enraíze sem fixar, que dialogue, movimente, transforme.

Nessa premissa, o autor aponta para o respeito aos saberes dos educandos “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2016, p. 32). É oportuno ao movimento “Por uma educação do campo”, estar vinculado às condições sociais de vida no campo. Isto é o que afirmam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

A questão da identidade cultural é importante ser compreendida como fundamental nas práticas de ensino em escolas do campo. O reconhecimento da identidade, o qual se deve multiplicar no espaço escolar, é algo que o educador precisa refletir seriamente. Freire (2016, p. 44) considera importante esta aproximação com a vida do educando, que vai além do ensino dos conteúdos, os quais apenas são abordados como transferência do saber:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Na verdade, a escola nem sempre tem em mente que o processo de aprendizagem se dá pelas relações sociais, neste sentido, se é possível aprender, é também possível ensinar. Essencialmente dar o devido respeito e



reconhecimento às experiências informais da vida no campo que são cheias de significação. Para Freire (2016), “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

O ensino precisa estar comprometido com os anseios de suas comunidades, especialmente na busca constante pela qualidade de vida, vivendo no campo. Assim, os professores precisam se apropriar destas novas culturas e olhares sobre a realidade, promovendo o processo de ensino, numa perspectiva contextualizada e investigativa. Contextualizar, neste caso, vai além de exemplificar, presume adotar algo que faz parte do dia a dia do educando, como ponto de partida do ensino. Corroborando com esse pensamento, Tardif (2002, p. 49-50) salienta que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

O autor vislumbra a interação entre as pessoas, sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os alunos e as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. É importante destacar que todas as pessoas possuem e podem construir conhecimentos. Esses, precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Portanto, o professor não pode abrir mão da sua formação; o saber e as práticas de ensino só acontecem por meio de pesquisas e estudos.

Nestas circunstâncias, é importante e necessário o saber escutar, pois escutando, o professor aprende a falar com os seus alunos. Para Freire (2016, p. 111) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”. Compreende-se, então,



que o professor fala com ele como sujeito da escuta da sua fala crítica, jamais falando impositivamente ou de cima para baixo, como se o profissional fosse o único detentor da verdade.

É importante salientar que outro saber pertinente é o desejo de aprender. Esse deve ser um aprendizado no qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, dando sentido à reconstrução do conhecimento por meio de suas próprias práticas alcançando os saberes de forma clara.

As práticas de ensino não são simplesmente uma forma sistemática de transmitir o conhecimento construído pela humanidade, de acordo com os relatos de Freire (1996), não tem como separar os acontecimentos no cotidiano dos alunos e nem marcar horários para que aconteça o aprendizado, é oportuno aproveitar cada momento vivenciado pelos educandos, seja em qual for o lugar ou situação. Assim, estimular a pergunta e a reflexão, faz com que o educando vá aprendendo de maneira mais autônoma. Assim, professor e aluno necessitam compreender sua postura, a qual será dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto ouve ou fala.

Neste sentido, o professor é um profissional que pode transformar a realidade dos alunos, pois é por meio do seu estímulo que surge a pesquisa e a vontade de estudar, a curiosidade e a necessidade. Muitos professores têm essa percepção do que são e do que podem fazer na comunidade rural. No entanto, não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Urge que se pense novos processos de ensino na escola, não só para produzir aprendizagem e gerar conhecimentos básicos para o desempenho do aluno no universo escolar. Mas, ensinar aos alunos um conhecimento que possa entusiasamá-los, para fazer parte da vida como uma possibilidade visualizada e concreta, a fim de que tenham condições de desenvolver-se como pessoas capazes no seu ambiente.



Resultados e Discussões: os saberes e práticas docentes em uma escola do Campo do interior do estado do RS.

A pesquisa empreendida é de abordagem qualitativa uma vez que se propõe uma ação investigativa crítica e reflexiva a qual levará a contextualizar e compreender a realidade e os sujeitos que a constituem, apontando para a historicidade e a totalidade do objeto de investigação. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2008, p. 21) afirma que:

122

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação da realidade social, no caso, a compreensão do impacto da formação dos professores urbanos na escola do campo, segundo a sua ótica e por meio da participação deles no referido trabalho investigativo.

Para Bauer e GasKell (2008, p. 30) a pesquisa qualitativa é, “muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Os autores explicam que por intermédio da pesquisa qualitativa é possível dar poder ou dar voz as pessoas.

Assim, a abordagem qualitativa, está fundada em um estudo de caso o qual se constitui o tipo de pesquisa a ser utilizado como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática a ser estudada. O estudo de caso investiga situações específicas, tendo como finalidade conhecer em profundidade aspectos definidos em um determinado contexto, com questões do tipo “como” e “porque”.

Nesse contexto, o estudo realizou-se na escola do campo, no interior do rio grande do sul. Moreira e Silva (2002, p. 86) aduz que:

De acordo com Sturmann (1988, p. 61), estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo, ou um fenômeno. Enquanto as técnicas usadas nessa pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos, a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos desenvolvem



uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços.

De acordo com o autor, o estudo de caso serve para entender uma pessoa ou um grupo de pessoas. Busca descobrir porque e como as coisas acontecem e, a medida do possível, disponibilizar para outros estudos. Para Yin (2001, p. 28),

123

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados pela pesquisadora, considerando alguns importantes instrumentos, os quais delinearão as ações de pesquisa. Como instrumentos da pesquisa foram realizadas entrevistas com os seis professores que atuam nos anos finais em uma escola de educação do campo do interior do estado do RS. A identidade dos sujeitos não foi revelada, pois cada entrevistado escolheu um nome fictício, a fim de preservar os nomes verdadeiros.

Nesse sentido, considerou-se a análise de conteúdo como técnica para interpretação dos dados da pesquisa (BARDIN,2006). De posse de todo o material, primeiramente, foi realizado um estudo exploratório do mesmo, para então descrever a caracterização e os elementos que constituem os saberes que estes profissionais mobilizam nas suas práticas

Portanto, quando a análise de conteúdo é apontada como procedimento de análise mais indicada, os dados em si constituem apenas dados grosseiros, que só foram compreendidos após terem sido analisados cautelosamente. Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).



Assim sendo, esta pesquisa evidenciou que o grupo de professores partilha da mesma percepção em relação aos saberes necessários à escola do campo. É destaque o reconhecimento de que o professor que atua na modalidade do campo precisa compreender essa realidade, ou seja, a realidade histórica, social, cultural, política, contextual da comunidade. De forma geral, estes professores reconhecem os educandos como sujeitos da sua própria história, considerando a escola como local de construção de conhecimentos e de produção de práticas de ensino e aprendizagem decorrentes dos conhecimentos construídos, a partir dos diversos componentes curriculares. Podem-se identificar os saberes que os professores mobilizam através das suas falas. A professora Ana anuncia:

Sim, o nosso aluno do campo ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade, ele traz esse convívio, essa vida diária e ele traz esses conhecimentos que muitas vezes nós professores não temos e a partir do que a gente conhece a gente vai trabalhando juntamente com eles (Ana, 2018).

Na observação apontada, a professora Ana evidencia o aluno do campo como sujeito de direito em que a escola precisa estar atenta às especificidades, valorizando a cultura, a memória, a história e os saberes construídos socialmente. Observa-se isso no destaque: “ele traz esse convívio, essa vida diária”.

No entendimento de Arroyo (2004, p. 74) “a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. O autor e a professora comungam acerca da identidade dos sujeitos do campo, dos conhecimentos que são próprios dos alunos da escola do campo e que os mesmos deverão ser considerados nos processos docentes.

Ainda, na fala da professora, fica explícita a preocupação que foi apresentada pelos movimentos sociais, os quais empenharam-se na luta por uma Educação do Campo como direito dos povos do campo. Para Arroyo



(2007, p. 6) os movimentos sociais refletem os direitos de grupos que tem interesses próprios, conforme cita:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos.

125

Neste viés, o que o autor apresenta é o reconhecimento deste sujeito, corroborando com a análise da professora, “ele tem uma vivência diferenciada do aluno da cidade”. A professora chama atenção para o aluno do campo que tem saberes diferentes dos alunos da cidade, e, fazendo este reconhecimento, ela está valorizando o saber dos seus alunos. Alinhado a este ponto de vista, Paulo Freire (2016) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, define que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, especialmente “aqueles saberes construídos na prática comunitária”.

Na mesma direção, a professora Mariana, em seu relato, considera importante o que o aluno traz de casa e que este saber é necessário para ampliar o conhecimento do professor para a realização das suas práticas docentes. Na sua narrativa isto fica explícito:

O saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa, porque os saberes dos alunos nos aprimoram cada dia mais e a ele também (Mariana, 2018).

É fato que as crianças e jovens que moram nas comunidades do campo, trazem enraizada a cultura e os saberes locais, que são construídos na interação com os seus pares, por isso, prática comunitária. E o que a professora aponta é que os alunos possuem estes saberes e que eles (professores) não têm, podendo unificar os conhecimentos para desenvolver a prática docente. Paraphrasing Freire (2016) e Arroyo (2007): Por que não aproveitar a experiência que os alunos têm de viver no campo e discutir o significado de identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade?



É possível, segundo a professora Ana, aproveitar estes conhecimentos e ir “trabalhando juntamente com eles”. De acordo com a proposição, pode-se citar Freire (2016), o qual questiona: Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

É a possibilidade que a professora Mariana vislumbra, a aproximação do mundo real com o conhecimento acadêmico: “porque nós podemos associar os saberes do aluno com a nossa prática e nosso conteúdo que é oferecido na escola”. (Mariana, 2018).

A professora Andreia, assim como as demais, reconhece que os alunos têm muitas experiências e que os conhecimentos deles contribuem para a sua prática, neste sentido, afirma: “Bom, os alunos eles passam muitas experiências que eles vivenciam e, muitas vezes esses saberes contribuem para a minha prática”. Então, compreende-se que é possível aprender transmitindo conhecimentos aos alunos. Isto vai na contramão de um ensino bancário¹, por exemplo, pois ao contrário de deformar a criatividade do educador e do educando, a professora é sensível para aprender pelas experiências e saberes dos seus alunos.

O relato da professora Emília, apresentado a seguir, traz considerações importantes sobre a aproximação do professor com o conhecimento que o aluno do campo propicia, bem como, sobre a sua inserção na escola, apropriando-se deste lugar:

[...] eu sou professora, sou urbana, eu moro na cidade, nunca tive convívio mais direto com a zona rural. Então, o que eu penso, tu vens pra cá, tu entras nesse contexto e eu digo que a escola entra no sangue da gente, porque os nossos alunos eles trazem uma bagagem muito grande de coisas que tu não tens domínio e tu trocas com eles, tu vais dar um exemplo, no caso da matemática, vem um conhecimento deles, eles conseguem enxergar o conteúdo a partir do momento que tu trazes um conhecimento que já é do cotidiano deles. Então isso facilita a aprendizagem (Emília, 2018).

¹ [...]o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “banquismo” (FREIRE, 2016, p. 27).



Neste cenário, onde o aluno aprende com o professor e o professor aprende com os saberes dos alunos, Freire (2016) afirma que não há docência sem discência, que as duas se completam ao passo que socializam saberes e que um não se reduz em função do outro. Para o autor, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” O professor que ensina, transmite alguma coisa ao seu aluno e esse, por sua vez, ensina alguma coisa ao seu professor. Na fala da professora Mariana, a seguir, observa-se a sua percepção sobre os saberes docentes:

Eu acho que os saberes são aperfeiçoados também, vamos dizer assim, no dia a dia, o saber ouvir o aluno, o saber aproveitar aquilo que o aluno nos traz, o saber tentar passar pra ele de uma forma conceitual tudo aquilo que é de vivência do aluno, que é a bagagem que ele traz de casa (Mariana, 2018).

Este relato remete aos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016), em especial o de que ensinar exige saber escutar, disponibilidade para o diálogo e apreensão da realidade. Dessa forma, sobre “saber ouvir o aluno”, Freire (2016, p. 111) afirma:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Neste momento, é possível entender a relação que acontece na escola do campo, onde a professora sente a necessidade de saber escutar seu aluno, que segundo suas premissas, têm saberes próprios e que ela aprende com este cenário, assim, faz suas intervenções, aproximando a vivência experiencial aos conhecimentos acadêmicos. Nesta interação, a professora considera a formação integral deste sujeito, um sujeito que fala e escuta.

No mesmo viés de pensamento, a professora Andreia considera importante dar a oportunidade para o aluno do campo se pronunciar, entretanto, revela, que estes perdem o espaço quando a intervenção vem do aluno externo ao contexto



Ouvindo os alunos, eles têm muita necessidade de falar e o aluno da escola do campo, muitas vezes, ele não se pronuncia e se tem um aluno já do meio urbano ele já se pronuncia bem mais. Então, a necessidade desses alunos se pronunciarem para que o professor, eu no caso, tenha uma direção que norteie mais para esse tipo de aluno, não pensando no aluno urbano, pensando no aluno que vive aqui no campo (Andreia, 2018).

Constata-se, a partir da opinião da professora, “pensando no aluno que vive aqui no campo”, que ela demonstra respeito com a identidade cultural dos seus alunos. No entendimento de Freire (2016), este respeito é um saber essencial na prática docente, que jamais poderá ser desprezado.

Esta afirmação vem ao encontro da consideração de Arroyo (2007, p. 166) sobre a formação do professor do campo:

[...] reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas de ser adolescente, jovem e adulto no campo, seus valores, saberes, suas vivências do espaço e do tempo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas e identidades de adolescentes, jovens e adultos do campo. Saberes e culturas que variam com as formas de produção, de cultivo da terra ou do trabalho no extrativismo e na pesca.

Neste sentido, segundo o autor, o professor precisa ter, na sua formação, elementos para construir seus saberes a respeito do contexto das crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo, garantindo a estes, o direito à educação. Para a professora Emília,

E se a gente consegue interagir com o aluno, se adequando ao modo de ele ver a realidade, ver a vida, se tu consegue enxergar pelos olhos deles, eu acho que tu tens a possibilidade de ganho incrível no processo de ensino-aprendizagem (Emília, 2018).

No relato da professora Emília, é possível compreender que quando o professor se apreende desta realidade, à medida que se forma pela interação com seus alunos a respeito do contexto, ele supera a visão sobre o ensino dos seus conteúdos, como mera transferência de saberes e desta forma, aproximando o “direito a educação”, pela aprendizagem do seu aluno.



Freire (2009) reitera o seu entendimento sobre o posicionamento do professor ao assumir sua prática docente. Para o autor, o educador deve ser progressista:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (FREIRE, 2009, p. 81).

De acordo com o citado, entende-se que o professor deve agir de maneira que os seus alunos compreendam aquilo que precisa ser ensinado e não somente decorem os conteúdos programáticos de um plano de ensino. Assim, o professor se mostra sensibilizado pela premissa que o aluno não aprende a fazer a leitura da palavra, sem antes ter feito a leitura do mundo. Sobretudo, a possibilidade de reescrever este mundo, por intermédio de uma prática consciente.

Nessa perspectiva, a professora Emilia, transparece a importância de conhecer as palavras do campo, carregadas de significação de cultura, de trabalho, das relações sociais. Dessa maneira, a professora se apresenta aberta para aprender algo novo. Freire (2016) considera que este é um saber necessário à prática docente: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios [...]”. É na aproximação com a realidade dos seus alunos que ela subsidia a prática docente. Neste sentido, é constante o desafio: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2016, p. 134).

Nesta relação de envolvimento dialógico entre a professora ou entre os professores e seus alunos, é que se evidencia o querer bem aos alunos, “encantar e deixar ser encantado” e desta forma, revelar que a escola é um lugar para aprender e se sentir bem. Nesse viés, a professora Emília apresenta os saberes que considera relevante na sua prática docente:

Os saberes eu penso eles em algo mais amplo, eu acho que toda prática a gente tem que buscar encantar o nosso aluno e se deixar ser encantado por ele, porque se tu tens essa relação com eles, tu tens, eu acredito, cerca de 50% do teu trabalho tu



já consegue melhorar quando tu tens essa relação mais estreita com os alunos (Emília, 2018).

Em conformidade com o exposto pela professora, entende-se que existe um fator condicionante entre a prática docente e a afetividade com os alunos. No entendimento de Freire (2016, p. 142) “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. De acordo com esta afirmativa, a docente Emília considera que metade de seu trabalho se efetiva se houver uma relação afetiva com os alunos. Dessa maneira, a afetividade e o bem querer interferem positivamente no exercício da sua docência.

Por meio desta análise, é possível compreender os diferentes saberes que os professores mobilizam para desenvolver suas práticas docentes, durante sua trajetória profissional e pessoal. O primeiro saber apontado pelos professores foi a necessidade de compreender a realidade dos seus alunos, valorizando a sua cultura, a memória e a história. É salutar ouvir seus alunos, respeitando os saberes dos construídos socialmente.

Neste sentido, os saberes vão se fundando à medida que ocorre a aproximação do mundo real com o mundo escolar. Aprende-se a pactuar os saberes curriculares com a experiência social dos sujeitos do campo. Neste movimento, pela reflexão de sua prática docente, o professor aprende pelas experiências e saberes de seus alunos. Dessa forma, ele ensina ao aprender e aprende ao ensinar.

Assim, a partir da análise das falas das professoras da escola do campo, é relevante considerar o professor em sua própria formação, não só pelos estudos acadêmicos, ou pela repetição mecânica de atividades curriculares, mas a reelaboração dos saberes iniciais por intermédio da leitura e da compreensão do valor dos sentimentos, da capacidade reflexiva, da curiosidade e apreensão da realidade, sem desconsiderar a disciplina intelectual.

Este entendimento vem ao encontro do que Tardif (2002, p. 11) observa ao dizer:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua



história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Associando-se à direção tomada, é possível compreender que a formação do professor é permanente e acontece na aproximação da prática cotidiana construída, sobretudo pelos saberes mobilizados. Esses saberes são reelaborados e passam a conceber a identidade do professor, constituindo-se num componente fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores dentro do espaço da escola.

Considerações finais

A partir da inquietação inicial – Quais os saberes que os professores de uma escola do campo, localizada no interior do RS, mobilizam para desenvolver suas práticas docentes? Optou-se por uma investigação, a qual se consolida nesta escrita, de maneira que atingisse o objetivo principal e que trouxessem contribuições para fornecer elementos para auxiliar docentes, bem como, contribuir com as pesquisas dessa área de estudo.

Assim, por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, bem como da compreensão dos fatos narrados nas entrevistas pelas seis professoras da referida escola e da análise documental, interligando com os autores que são referência neste assunto, constituiu-se a conclusão desse estudo.

Para refletir sobre a prática docente na Escola do Campo, foi indispensável conhecer e compreender os saberes que as professoras da escola mobilizam. Em meio à multiplicidade de saberes, constatou-se, a partir do relato das professoras, a relevância dos seguintes: saber ouvir os seus alunos, saber dialogar, saber aprender pelas experiências, saber respeitar a identidade e a cultura, saber aprender à medida que ensina, saber querer bem e saber ser afetivo.

Diante disso, no intuito de ampliar as considerações feitas até aqui, é importante referendar que a escola do campo é um espaço de direito privilegiado por aproximar o objeto de aprendizagem à realidade social, coletiva, cultural e histórica da vida do campo. E para esta escola, são exigidas



políticas de formação para seus professores, a partir de um movimento social e cultural, cuja existência esteja no campo. Ademais, é necessário que os saberes e o modo de vida dos sujeitos sejam reconhecidos e devidamente respeitados, que a educação tenha a dimensão humanizadora, essencial para o processo de transformação social.

Referências

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social no campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 20/06/2018

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: REGO, L. de A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (Ed.). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2002.



_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: BookMan, 2001.

133

Maria Goretti Rocha Farias

go.rfarias@yahoo.com.br

Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens-UFN. Pedagoga, Especialista em Informática Educacional. Professora da Rede municipal de ensino. SMED/Santa Maria-RS

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

elianeagalvao1@gmail.com

Professora adjunta da universidade franciscana. Curso de graduação em pedagogia e mestrado em ensino de humanidades e linguagens. Doutora em educação - UFSM.



Etnomatemática na construção civil: conceitos matemáticos presentes nas ações do pedreiro

Ueslei Hiure da Silva Andrade
Maria Elizabete Souza Couto
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

134

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma análise de trabalhos publicados, na busca por conceitos matemáticos presentes no exercício profissional do pedreiro, estabelecendo relações com as propostas de ensino instituídas por documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico, onde foram analisados três estudos que tratam da prática de pedreiros. Conforme análise desses estudos pode-se observar que estes profissionais se utilizam de diversos conceitos matemáticos, os quais podem ser usados na abordagem de resoluções de problemas para o ensino de Matemática.
Palavras-chave: Ensino de Matemática. Etnomatemática. Pedreiro.

Ethnomatematics in civil construction: concepts presented in the bricklayer actions

Abstract: This article aims to accomplish an analysis of published works, in the search for mathematical concepts present in the bricklayer's professional practice, establishing relationships with the teaching proposals instituted by official documents - National Curricular Parameters and National Curricular Common Base. The research is qualitative, of bibliographical character, where three studies dealing with the practice of bricklayer were analyzed. According to the analysis of these studies, it is possible to observe that these professionals use several mathematical concepts, which can be used in the problem solving approach to Mathematics teaching.
Keywords: Mathematics Teaching. Ethnomathematics. Bricklayer.

INTRODUÇÃO

A área de Construção Civil abrange atividades de produção de obras. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000, p. 9), inclui-se nesta área atividades que se referem às funções como: “planejamento e projeto, execução e manutenção e restauração de obra em diferentes segmentos, tais como edifícios, estradas, portos, aeroportos, canais de navegação, túneis, instalações prediais, obras de saneamento, de fundações e de terra em geral”. Em uma construção civil há hierarquia entre os profissionais, sendo que os pedreiros e serventes de pedreiros formam a base dessa profissão. Essa hierarquia profissional é



diretamente proporcional ao nível de escolaridade dos profissionais, ou seja, aqueles que possuem um grau de escolaridade maior detêm um emprego mais confortável e com melhor salário. Este estudo aborda exclusivamente, os pedreiros. Parece que grande parte desses profissionais não prolongou sua escolaridade e, por esse motivo, não adquiriu conhecimento de uma matemática acadêmica/formal, porém em várias situações cotidianas de sua prática profissional, necessita de conhecimentos matemáticos, mesmo que esses conhecimentos não sejam sistematizados.

Por sua vez, a Matemática utilizada pelos pedreiros tem um caráter prático, sendo fruto de suas experiências no decorrer dos anos. Por muitos séculos, a Matemática era uma mera ferramenta que tinha como propósito resolver problemas locais e, se conseguisse, já era suficiente. Todavia, essa Matemática é fundamental no processo histórico de construção do conhecimento, pois a partir dela que começou a serem formalizados seus conceitos. Em relação a esse processo histórico é notória a importância da Matemática prática no desenvolvimento das civilizações. Granger (1994, p. 25) discorre sobre essa temática e diz que “não se deve imaginar que, já nos primeiros momentos da história dos homens, os saberes técnicos se tenham situado no prolongamento dos saberes científicos”.

No âmbito escolar, relacionar a Matemática utilizada pelos pedreiros com a Matemática formal pode ser tomado como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) haviam indicações desse tipo de relação, como resolução de problemas, como uma opção que “traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução” (BRASIL, 1998, p. 39).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere ao Ensino Fundamental, indica que: “por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade – precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas)” (BRASIL, 2017, p. 221).



Além disso, a BNCC enfatiza que a aprendizagem em Matemática está relacionada com a compreensão, ou seja, com a apreensão de significados de objetos matemáticos, sem desconsiderar suas aplicações. “Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano, e entre os diferentes temas matemáticos” (BRASIL, 2017, p. 232).

Nesse sentido, e no intuito de contextualizar a aprendizagem, é viável o estabelecimento de relações entre os conteúdos matemáticos e o trabalho realizado por um pedreiro, por exemplo, como propõe os pressupostos da Etnomatemática, proporcionando assim, um contexto significativo, indicado na BNCC (BRASIL, 2017).

Essa pesquisa tem como pilar principal, as ideias teóricas advindas do programa Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer, entender e explicar diversos contextos culturais (D’AMBROSIO, 1993) e pode ser entendida como a Matemática “praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D’AMBROSIO, 2002, p. 9). Dessa maneira, é considerada as diferentes manifestações sociais, culturais e históricas na abordagem da Matemática e em suas aplicações.

Pelo exposto, tem-se a seguinte indagação: Quais conceitos da Matemática estão presentes em algumas práticas diárias do pedreiro? Assim, este artigo objetiva realizar uma análise de trabalhos publicados, na busca por conceitos matemáticos presentes no exercício profissional do pedreiro, estabelecendo relações com as propostas de ensino instituídas por documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa de Pesquisa Etnomatemática surge motivado pela busca por entender o saber/fazer matemático ao longo da História da humanidade,



contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (PIRES, 2008).

Trata-se de um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais. Estuda as relações e conexões entre noções matemáticas e outros elementos culturais, os saberes e o saber-fazer matemático adquiridos no desenvolvimento de uma atividade profissional. (MADRUGA, 2012, p.42).

Segundo D'Ambrosio (2002, p.15), para compor a palavra Etnomatemática utilizou-se das: “raízes *tica*, *matema* e *ethno* com a finalidade de enfatizar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*ticas*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (*matema*) distintos contextos naturais e sócio-econômicos da realidade (*ethnos*)”.

A Matemática pode ser considerada como um produto cultural e cada grupo produz sua própria matemática resultante de suas necessidades (SEBASTIANI FERREIRA, 1993). “O programa etnomatemática resgata a matemática existente nas diferentes formas de expressão cultural presentes no cotidiano” (SEBASTIANI FERREIRA, 1994, p. 92).

Já Gerdes (2003), salienta que na etnomatemática se estudam os processos das múltiplas e dinâmicas conexões e relações entre o desenvolvimento de ideias, práticas matemáticas e outros elementos e aspectos culturais. Esse autor a caracteriza como um “modo de ver”, e aponta para as influências de fatores sócio-culturais sobre o ensino e aprendizagem, bem como estuda a Matemática nas suas relações com o conjunto da vida social e cultural (GERDES, 1989).

Nessas pesquisas “é dado um particular destaque ao estudo de ideias e práticas matemáticas da periferia, ainda desconhecidas, não reconhecidas ou marginalizadas pelas correntes dominantes da prática matemática, da historiografia e da educação matemática” (MADRUGA, 2012, p. 43). Gerdes (2003) afirma que, por exemplo, ao se observar objetos artesanais feitos por determinadas pessoas, não é facilmente perceptível o quão pode ser rico o pensamento abstrato que está por trás. Tampouco se imagina que, na



realidade, essas pessoas constroem estruturas abstratas, por vezes, complexas, que explicam o funcionamento desses objetos.

A essência da Etnomatemática não se limita à Matemática. O próprio D'Ambrósio (1996) a sugere como uma estratégia desenvolvida pela humanidade no decorrer da sua história para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível e com o imaginário, naturalmente em contexto natural e cultural.

Vários os autores que estudam sobre o conceito de Etnomatemática, tais como: Ascher (2002), Borba (1987) e Bishop (1988 apud PIRES, 2008). Esse último sugere a existência de três tipos de abordagens: a de caráter mais antropológico, enfatizando o conhecimento matemático em culturas tradicionais como a cultura egípcia, a indiana ou a maia; também há a abordagem de caráter mais histórico tendo como principal fonte de estudo documentos antigos em vez de prática atuais; e uma terceira, que ressalta o aspecto sócio-psicológico, focando-se nas práticas atuais, procurando estudar o conhecimento matemático em diversos grupos sociais, via de regra, os estudos direcionados por essa abordagem investigativa estão associados às práticas de ordem profissional.

E é essa abordagem sócio-psicológico da Etnomatemática, que conduz esta pesquisa, visto que, diferentes grupos profissionais desenvolveram ao longo da evolução de suas profissões conhecimentos e raciocínios matemáticos intrínsecos às técnicas e métodos particulares de cada profissão, nesse caso, o pedreiro, que necessita possuir determinados conhecimentos práticos que em muitas ocasiões estão vinculados a conceitos matemáticos.

A profissão de pedreiro é uma das mais antigas no mundo, considerando que tem como tarefa desenvolver construções de alvenaria e acabamento a partir do projeto elaborado por um arquiteto. Desempenha seu trabalho com orientações de um engenheiro ou de um mestre de obras. Segundo Tinoco e Araujo (2007, s/p) “na antiguidade, no mundo árabe, chamava-se *alvanel* aquele que levantava alvenarias de pedras, tijolos ou outros materiais. O nome pedreiro teve sua origem do latim *petrarium*, ou seja, relativo às pedras”. Os pedreiros não consideravam sua função como uma profissão,



mas sim uma arte. É notória a importância dos profissionais da construção civil no desenvolvimento das sociedades, apesar de, ainda, nos dias de hoje o pedreiro não possuir grande destaque na hierarquia de uma obra. Em alguns casos, é um oficial que é muito respeitado tendo até, como foi citado por Moura (2011), recebido homenagens de governantes como, por exemplo, em 1961, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira determinou que fosse erguido um monumento aos pedreiros, visto que foram eles que construíram a nova capital brasileira, em 41 meses.

Em relação à profissão, um pedreiro, apesar de desempenhar funções básicas em uma obra, necessita também ter conhecimentos de alguns aspectos importantes da construção, como saber consultar plantas, realizar marcações em um terreno de uma obra, além de apresentar conhecimento sobre os tipos de materiais e equipamentos disponíveis ao seu trabalho. Além disso, é sabido que diversas profissões do setor de construção civil lançam mão de conhecimento e raciocínios matemáticos nas atividades que lhes competem. Com a profissão de pedreiro não é diferente, em diversas situações recorre aos conhecimentos/raciocínios matemáticos para o desenvolvimento de determinada tarefa.

Neste artigo buscou-se compreender a Matemática presente na profissão do pedreiro, para tanto o programa de pesquisa Etnomatemática foi de suma importância, pois permitiu analisar, desse ponto de vista, as relações da Matemática formal e da Matemática informal presente naquela profissão, onde há um desenvolvimento constante de competências e habilidades próprias.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994). Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando apropriação dos principais conceitos sobre o Programa Etnomatemática. Foram selecionados três artigos, publicados em periódicos para auxiliar no estudo, análise e desenvolvimento desse trabalho: Cambiriba e Filho (2008), Bica (2008) e Castro e Fonseca (2015), os quais apresentam relatos de



observações feitas em uma construção civil. Por conseguinte, foi realizada uma sistemática análise dos PCN (BRASIL, 1998) de Matemática do 1º ao 4º ciclo do Ensino Fundamental e com a BNCC (BRASIL, 2017), com intuito de elencar as orientações propostas para o ensino de Matemática em concordância com os princípios da Etnomatemática.

O método utilizado foi o indutivo, realizado em três etapas: observação dos fenômenos por meio da análise de pesquisas bibliográfica; reconhecimento da relação entre conhecimento prático e formal; e, generalização dessa relação.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada de acordo com duas categorias que emergiram a partir das leituras dos relatos: Nivelamento do terreno e Cálculo da quantidade de materiais. A seguir, faz-se a análise de cada uma dessas categorias.

Nivelamento do terreno

Baseando-se na leitura dos três relatos analisados: Cambiriba e Filho (2008), Bica (2008) e Castro e Fonseca (2015), foi possível observar que em todos os artigos, os autores mencionam sobre como realizar o nivelamento do terreno. Sabe-se que tudo parte inicialmente de um projeto, para, a partir deste, começar o processo de construção propriamente dito.

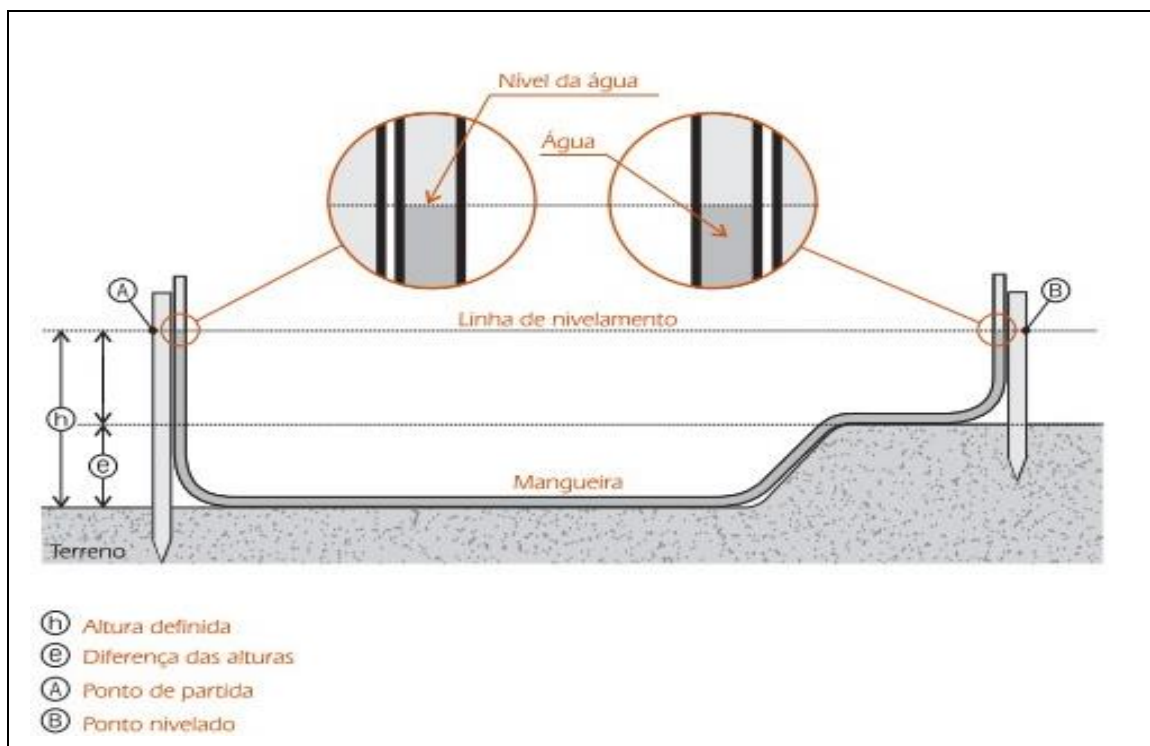
Com o projeto pronto e o terreno definido, ao iniciar a construção de uma casa, por exemplo, o primeiro procedimento é nivelar este terreno, ou seja, torna-lo com inclinação nula. Essa etapa é uma das que o pedreiro mais dedica sua atenção, visto que, toda evolução da construção se dá a partir das demarcações de nivelamento e esquadro do terreno, refazendo, por diversas vezes, as medições a fim de confirmá-las. Via de regra, os processos adotados e relatados pelos pedreiros para nivelar o terreno, foram identificados nas pesquisas de Cambiriba e Filho (2008) e Castro e Fonseca (2015), mais detalhadamente.



Para fazer o nivelamento o pedreiro utiliza-se de uma mangueira transparente cheia de água: a “mangueira de nível” faltando 20 centímetros para transbordar; trena (ferramenta de medição de distância); lápis ou outro material para fazer as marcações; e estacas de madeira. Primeiro, fincam-se as estacas em pontos diferentes do terreno, usando o prumo (ferramenta usada pelos pedreiros para ajustar a posição vertical de objetos formando um ângulo de noventa graus entre o objeto e o chão) para que a estaca posicione-se na vertical, e com o lápis marca-se um ponto que servirá de referência para os demais. Em uma das estacas, faz-se a primeira marcação que servirá como ponto de referência e, cuidadosamente, se posiciona a outra ponta da mangueira em outra estaca.

No momento em que a água parar de se mover, indica-se o ponto da marca da água na estaca. E, assim, repete-se o procedimento com todas as estacas. Dessa maneira, todos os pontos estarão no nível, como demonstra a Figura 1.

Figura 1- Esquema de nivelamento do terreno com mangueira



Fonte: www.construfacilrj.com.br¹

¹ Acesso em 03 de julho de 2016.



À luz de uma Matemática formal os processos adotados pelos pedreiros, visando o nivelamento do terreno, consistem em demarcar pontos coplanares ao eixo horizontal partindo de um ponto inicialmente posicionado em uma estaca (ponto A), cria-se um plano com base nos princípios dos vasos comunicantes.

Após o nivelamento do terreno o pedreiro necessita fazer a demarcação da área a ser construída é nessa etapa que o pedreiro faz as demarcações da alvenaria que será construída e, posteriormente, as paredes. Castro e Fonseca (2015) identificaram, em sua pesquisa, esse processo denominado esquadrejamento, isto é, as marcações efetuadas no terreno a fim de garantir ângulos retos das futuras paredes.

Para a realização de tal ação, o pedreiro faz uso de linhas de náilon fixadas com estacas e a trena. Primeiro, o pedreiro estica uma linha (a) paralela ao terreno, essa linha é fixa, pois será à frente da casa. Depois ele estica outra linha (b) transversal à primeira, essa linha representa a lateral, ela é provisória.

O ponto (O) em comum das duas linhas é a extremidade do segmento referente à frente da casa. Partindo desse ponto O , o pedreiro mede 30 centímetros no segmento referente à frente do terreno e marca um ponto F , formando o segmento de reta \overline{OF} , repetindo o artifício na lateral. Mas, agora, medindo 40 centímetros cria-se o ponto L e o segmento \overline{OL} . Para verificar se as demarcações das paredes estão no esquadro, ou seja, se os vértices dos ângulos formados pelas paredes formam ângulos de 90° , o pedreiro verifica o segmento \overline{FL} a fim de obter a medida de 50 centímetros, caso o segmento \overline{FL} não meça 50 centímetros o pedreiro varia a posição de b até \overline{FL} medir 50 centímetros. Este procedimento é realizado em todas as paredes, dessa maneira as mesmas estarão no esquadro.

Nessa situação, o pedreiro recorreu a um conhecimento matemático bastante difundido, o teorema atribuído ao matemático grego Pitágoras. Esse teorema é uma relação entre as medidas dos lados de qualquer triângulo retângulo. Tradicionalmente, convencionou-se enunciá-lo da seguinte maneira:



em qualquer triângulo retângulo, o quadrado do comprimento da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos comprimentos dos catetos. Abordando o método utilizado pelo pedreiro, à luz do Teorema de Pitágoras, tem-se:

$$(\overline{FL})^2 = (\overline{OF})^2 + (\overline{OL})^2$$

$$50^2 = 30^2 + 40^2$$

$$2500 = 900 + 1600$$

$$2500 = 2500$$

O referido teorema indica a maneira de validação do método utilizado pelo pedreiro. Muitos deles, porém utilizam-se do teorema de Pitágoras inconscientemente, pois afirmam não o conhecer em sua definição na Matemática formal e adquiriram esse conhecimento com seus pares, como foi identificado por Castro e Fonseca (2015) e Bica (2008). Cabe ressaltar que não é apenas o conceito do teorema de Pitágoras que está presente, os conceitos de paralelismo, segmentos de reta, ponto, segmentos transversais, segmentos perpendiculares, ângulo, figuras geométricas, entre outros estão intrínsecas na circunstância vivida pelo pedreiro.

Esses conhecimentos utilizados pelo pedreiro podem ser trazidos para a sala de aula para se trabalhar esses conceitos matemáticos, pois, conforme a BNCC, o professor deve “utilizar processos e ferramentas Matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (BRASIL, 2017, p. 223).

Souza e Oliveira (2011) destacam a importância de utilizar os conhecimentos matemáticos fragmentados desses profissionais, que mesmo com um baixo nível de escolaridade, recorrem a Matemática na resolução de situações profissionais, podendo-se de fato compreender a intuição por meio do raciocínio apresentado, em contexto fora do espaço da educação formal. Para Giardinetto (1999), tal situação possibilita relacionar a Matemática escolar e a Matemática do cotidiano, visando à utilização das aplicações da Matemática na prática do pedreiro como ferramenta de ensino e de



aprendizagem seguindo o caminho inverso do que comumente é ensinado nas escolas.

A forma como o pedreiro recorre ao teorema de Pitágoras é diferente daquela, geralmente apresentada em uma sala de aula. Ele parte da ideia de que garantindo que as medidas dos lados menores (catetos) meçam 30 e 40 centímetros, a busca é fazer com que a medida de lado maior tenha meio metro ou 50 centímetros, pois assim, o ângulo formado pelos catetos será reto (90° graus), caracterizando a recíproca do teorema de Pitágoras, em um triângulo se a soma do quadrado dos comprimentos dos catetos for igual ao quadrado do comprimento da hipotenusa então esse triângulo será retângulo.

Dessa maneira, o professor pode adotar essa relação propondo ao estudante a verificação em outros triângulos de medidas diferentes no intuito de provocar o instinto investigativo como é defendido nos PNC (BRASIL, 1997, p. 29) quando sugere que essas propostas “fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática”.

Para tanto, o professor deve sempre buscar atuar como um facilitador da aprendizagem, nunca dando prioridade exclusiva a relevância local de um conhecimento matemático ou a generalização universal do conhecimento. A história da Matemática, bem como os princípios da Etnomatemática, pode auxiliar no trabalho do educador, pois abordam a formação do conhecimento, desde as técnicas empregadas isoladamente, destacando a relevância do surgimento dos conceitos até a formalização do conhecimento.

De acordo com Cardoso e Madruga (2017, p. 336), a construção de conceitos poderá partir de situações-problema advindas do ambiente o estudante vive e de suas experiências naquele contexto cultural. “Atividades contextualizadas podem trazer maior compreensão sobre os conteúdos matemáticos, e o estudante poderá refletir sobre os problemas que são peculiares do seu dia-a-dia”.

Resultados mostrados por Duval (1993, apud HENRIQUES; ATTIE; FARIAS, 2007) indicam que apresentar um mesmo objeto matemático em



diferentes representações, auxiliam o estudante na assimilação do conteúdo ensinado, todavia essa assimilação pode ser potencializada quando a representação do objeto é feita em diferentes contextos sociais levando-o a contemplar o objeto matemático dentro e fora do ambiente escolar.

Cálculo da quantidade de materiais

Após a construção do alicerce de uma construção, o pedreiro faz o levantamento das paredes. Nesse momento, precisa saber a quantidade de blocos necessários para essa construção. Como relata Castro e Fonseca (2015), o pedreiro não faz cálculos rebuscados para descobrir a quantidade de tijolos, graças à sua experiência empírica, sabe que a quantidade de blocos necessários varia em torno de 25 a 28 a cada metro quadrado, dependendo de suas dimensões; e, para descobrir quantos metros quadrados serão necessários, ele soma os comprimentos de todas as paredes e multiplica pela sua altura. Dessa maneira, o pedreiro lança mão do conhecimento matemático de cálculo de área e proporção que faz uso em diversas situações em uma construção. O pedreiro desconsidera a espessura do bloco, haja vista que é necessário saber a dimensão de uma das faces do bloco.

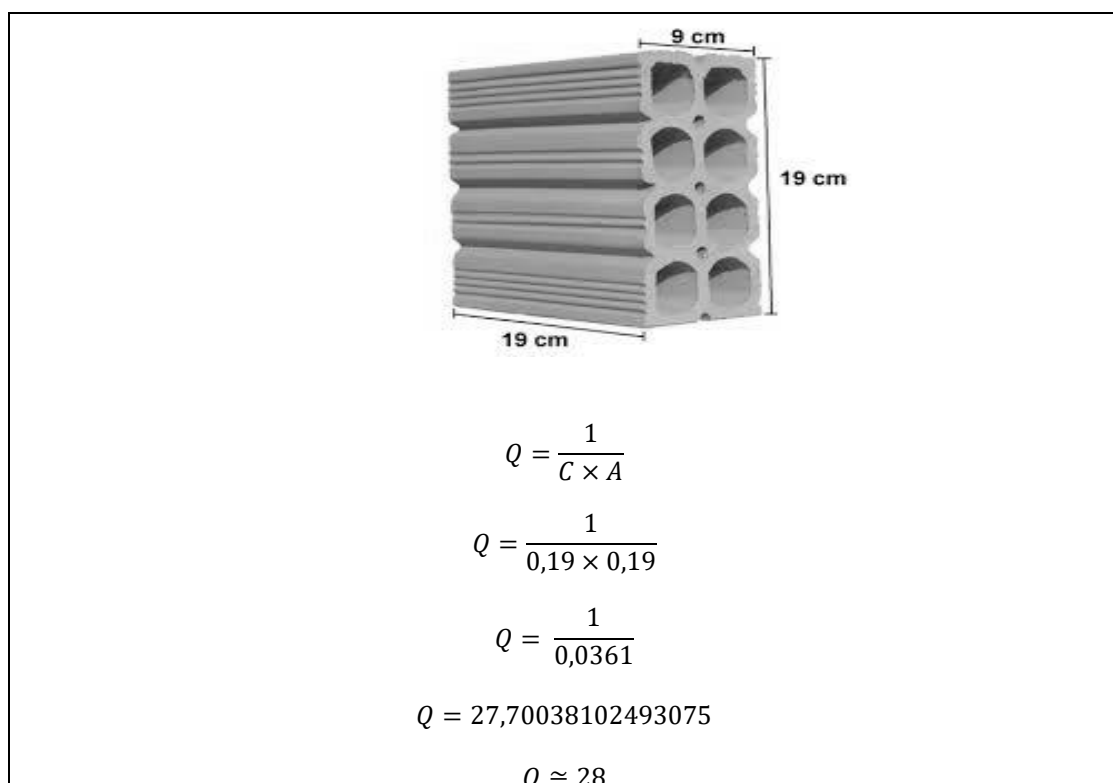
No entanto, a relação estabelecida de 25 a 28 blocos para cada metro quadrado de parede, pode ser sistematizada por meio de conteúdos presentes na Matemática formal, tais como: cálculo de área de figuras retangulares, variáveis, expressão algébrica entre outros. O processo consiste, primeiramente, em calcular a área de uma das faces do bloco, multiplicando o comprimento pela altura e, depois, dividir um metro quadrado pelo produto obtido. Dessa maneira, calculam-se quantos blocos são necessários para um metro quadrado. Vale salientar que as medidas de comprimento e altura dos blocos devem estar igualadas para uma mesma unidade de medida, que nesse caso é em metro. Sintetizando esse processo em uma expressão algébrica tem-se:

$$Q = \frac{1}{C \times A}$$



Onde Q é a quantidade de blocos, C o comprimento do bloco e A a altura do bloco (Figura 2). Neste caso, seriam necessários aproximadamente 28 blocos para cada metro quadrado de parede. Essa é mais uma situação vivenciada pelo pedreiro em sua prática, que pode ser trabalhada em sala de aula como metodologia para a resolução de problemas, contribuindo para que o estudante possa desenvolver estratégias e métodos para chegar a uma resposta. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 37) esse é um dos objetivos gerais para o ensino na Matemática que é oferecer possibilidade para que o estudante possa “resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos”.

Figura 2 - Modelo de um bloco cerâmico



Fonte: www.construirbarato.com.br²

² Acesso em 03 de julho de 2016.



De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 221), a Matemática:

[...] por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade – precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática, conceitos e propriedades, fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações.

147

Visto que, em uma única situação pode ser encontrada diferentes conceitos pertencentes a diferentes eixos da Matemática, como números e operações; espaço e forma; medidas; probabilidade e estatística. E para compreendê-la, o professor tem a possibilidade de estabelecer conexões entre os conceitos, ampliando e consolidando o conhecimento do estudante. Um ponto a destacar que também é previsto nos PCN (BRASIL, 1997) é a importância de valorizar as aproximações de resultados e desenvolver o cálculo por estimativas, na situação supracitada vivida pelo pedreiro ele faz aproximações das quantidades de blocos. Essa aproximação é feita sempre para mais, pois o excesso de blocos é permitido levando em conta as perdas, normalmente, ocorridas em uma construção. É notória, também, a abordagem a outras situações que partilham dos mesmos conceitos do cálculo referente a quantidade de blocos, como por exemplo, calcular a quantidade de azulejos necessária para revestir uma parede ou um piso.

Compõem ainda as orientações da BNCC (BRASIL, 2017, p. 224), a Matemática como um “conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação”. Essas ideias são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos estudantes e a escola deve a converter em objetos de conhecimento.



Além disso, permitem potencializar a relevância do conjunto de procedimentos desenvolvidos pelo estudante para chegar à resolução do problema; num segundo momento, dando notoriedade a essência do conceito matemático inserido e suas nomenclaturas e termos (quando o estudante já dominou o significado do conceito). Além de mostrar como o conhecimento pode ser construído, apresentando ao estudante, a Matemática em um contexto social não comumente abordado: profissão de pedreiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou realizar uma análise de trabalhos publicados, na busca por conceitos matemáticos presentes no exercício profissional do pedreiro, estabelecendo relações com as propostas de ensino instituídas por documentos oficiais. Mostrou ainda, por meio de algumas etapas da construção de uma casa, os diversos conteúdos matemáticos presentes em situações vivenciadas no cotidiano dos pedreiros na prática da profissão.

Contatou-se que o conhecimento empírico dos pedreiros indica o desenvolvimento de uma Matemática de caráter prático, pode ser teorizada em um contexto pedagógico. Para tanto, os princípios da Etnomatemática, aliada à metodologia da resolução de problemas, podem auxiliar no trabalho do educador, pois avançam na formação e construção do conhecimento, desde as técnicas empregadas isoladamente, destacando a relevância do surgimento dos conceitos até a formalização do conhecimento.

Dessa maneira, busca-se aproximar o saber escolar ao universo cultural em que o estudante está inserido. Transcendendo a isso, é notória a importância de também fazer o inverso, aproximar o universo cultural do saber escolar formal. Em outras palavras, não apenas levar a formalidade Matemática para o cotidiano, mas também trazer o cotidiano para o universo escolar. Assim, a sugestão é pensar um ensino em que se considere, nas aulas, a contextualização dos conhecimentos dos estudantes e de aspectos sociais, históricos e culturais.



Dos conhecimentos matemáticos presentes nas atividades profissionais do pedreiro, considerando os exemplos apresentados neste trabalho, pontuam-se no eixo dos números e operações: operações com números naturais e racionais, reconhecimento de números naturais e racionais no contexto diário, utilização de estimativas para avaliar a adequação de um resultado, decisão sobre a adequação do uso do cálculo exato ou aproximado, resolução de situações-problema que envolvem a ideia de proporcionalidade, as representações algébricas para expressar generalizações, compreensão da noção de variável, construção de procedimentos para calcular o valor numérico de expressões algébricas simples; espaço e forma: conceitos básicos da geometria euclidiana plana (ponto, reta e plano), identificação de figuras poligonais, cálculo da área de figuras planas, construção da noção de ângulo, aplicações e demonstração do teorema de Pitágoras e verificações experimentais, exploração de características de algumas figuras planas, tais como: paralelismo e perpendicularismo de lados, ortogonalidade; grandezas e medidas: reconhecimento de grandezas como comprimento, superfície e ângulo, estabelecimento de conversões entre algumas unidades de medida mais usuais para comprimento em resolução de situações problema, utilização de instrumentos de medida; e tratamento de informação coleta e organização de informações.

Nesse sentido, as atividades utilizam-se destas situações, contemplam as cinco unidades temáticas propostas pela BNCC, as quais são correlacionadas e orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; Probabilidade e Estatística, (BRASIL, 2017).

Os pedreiros recorrem a vários conhecimentos/conteúdos que abrangem os diversos eixos da Matemática, tais como: geometria, proporção, porcentagem, entre outros, (BRASIL, 1997). Conhecimentos esses construídos, em quase sua totalidade, durante sua prática e na troca de experiência com outros pedreiros. Assim, é possível inferir que os conhecimentos matemáticos não sistematizados, utilizados pelos pedreiros na sua ação, podem contribuir para a organização de uma proposta metodológica no ensino.



Esses conhecimentos matemáticos que são apresentados de forma coerente na realização da construção de uma casa, também se fazem presente no contexto da escola. Entretanto, apresentam-se de forma separada, mesmo em tempo de análise e reflexão sobre o que propõe os PCN – Matemática (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, Cardoso e Madruga (2017) afirmam que é relevante considerar que o contexto do estudante deve ser inserido na escola, e que a Matemática não deve ser apresentada como um conjunto de regras e teorias que precisem ser memorizadas. “A Matemática e seus conhecimentos específicos têm caráter significativo na formação educacional dos estudantes, e pode ser uma ferramenta construtora de conhecimento e cidadania” (CARDOSO; MADRUGA, 2017, p. 316-317).

Portanto, sugere-se um estudo mais aprofundado sobre outras situações vivenciadas por pedreiros que podem ter potencial para serem aproveitadas em sala de aula, assim como estudos que objetivem demonstrar as aplicações práticas da Matemática praticada por pedreiros no contexto educacional, estas são algumas das perspectivas de continuidade desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASCHER, M. **Mathematics elsewhere**: An exploration of ideas across cultural. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2002.

BICA, L. C. Etnomatemática: alguns conhecimentos matemáticos usados nas praticas profissionais de um pedreiro e um eletricista. Uruguaiana: **Revista da Graduação**, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/4136/3130>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORBA, M. C. **Um estudo de etnomatemática**: sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o “Núcleo-Escola” da Favela da Vila Nogueira – São Quirino. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo / Rio Claro, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso: 3 jun.2017.

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_matematica.pdf>. Acesso: 31 jan. 2017.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional Construção Civil.** Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/constciv.pdf>> Acesso em 14 de jun. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos.** Brasília. MEC/SEF, 1998.

CAMBIRIBA, S. da S.; FILHO, D. A. M. Explorando conteúdos matemáticos envolvidos na construção de uma casa. **Dia a Dia Educação.** Paraná, 2008. Seção Arquivos. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sergio_silva_cambiriba.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CARDOSO, G. D.; MADRUGA, Z. E. F. Etnomodelagem e o extrativismo de caranguejos: uma proposta para introdução do conceito de função linear. **Educação Matemática Debate.** v.1, n.3, p. 314-338, 2017.

CASTRO, A. G.; FONSECA, J. C. M. Explorando a matemática na construção de casas de alvenarias. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática.** Pasto – Colômbia, vol. 8, 2015. Seção Artigos de Investigação. Disponível em: <<http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RLE/article/view/172>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria á pratica.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Etnomatemática.** 2ª ed: São Paulo: Ática. 1993.

_____. **Etnomatemática e educação: Reflexão e ação.** Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan./jun., 2002.

GERDES, P. **A investigação etnomatemática como estímulo para a pesquisa matemática.** 2003. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/PaulusGerdes.html> Acesso em 25 de novembro de 2010.

_____. **Sobre o conceito de Etnomatemática - Estudos em Etnomatemática - ISP/KMU.** 1989.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.** Campinas: Autores Associados, 1999. 65 v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).



GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

HENRIQUES. A.; ATTIE. J. P.; FARIAS. L. M. S. Referências Teóricas da Didática Francesa: Análise didática visando o estudo de integrais múltiplas com auxílio do software Maple. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, vol. 9.1, 2007.

MADRUGA, Z. E. F. **A criação de alegorias de carnaval: das relações entre modelagem matemática, etnomatemática e cognição**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

MOURA, André. **A regulamentação da profissão de pedreiro e a criação do piso salarial nacional da categoria**. Brasília. Câmara dos Deputados, 24 nov. 2011. Apresentação do Projeto de Lei nº 2.774, de 2011. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=335.1.54.O&nuQuarto=74&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=17:39&sgFaseSessao=CP%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=24/11/2011&txApelido=ANDR%C3%89%20MOURA&txFaseSessao=Comunica%C3%A7%C3%B5es%20Parlamentares%20%20%20%20&dtHoraQuarto=17:39&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final#>> Acesso em: 11 jul. 2016

PIRES, A. M. C. P. **Um estudo de Etnomatemática: A matemática praticada pelos pedreiros**. 2008. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Universidade Aberta. [S.I.]. 2008.

SEBASTIANI FERREIRA, E. A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios. In: **Tendências na Educação Matemática – MEC**. v. 62 – 89 – 95. 1994.

_____. Cidadania e Educação Matemática. **A Educação Matemática em Revista**, Blumenau, v.1, n.1, p. 12-18, 1993.

SOUZA, M. R.; OLIVEIRA, K. Métodos empíricos do conhecimento matemático adquiridos por profissionais da área de construção civil. IGAPÓ - **Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, Amazonas, v. 1, n. 1, p. 55-57, 2010/2011.

TINOCO, J. E. L.; ARAUJO, R. A. D. **Ofício do Pedreiro**. CECI, Pernambuco, [2007?]. Disponível em: <<http://www.ct.ceci-br.org/ceci/pesquisa-ceci/estudos/oficios-tradicionais/alvenarias.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Ueslei Hiure da Silva Andrade

yuritire@hotmail.com

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.



Maria Elizabete Souza Couto

melizabetesc@gmail.com

Doutorado em Educação Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM-UESC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM-UESC.

153

Zulma Elizabete de Freitas Madruga

zefmadruga@uesc.br

Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora visitante do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM-UESC.



Diáspora africana, escravidão e Educação Infantil

Ana Libania Alves Rodrigues
Flavio Pereira de Jesus
Márcia Regina Santana Pereira

154

Resumo: Na prática educativa, são necessárias ações que promovam a igualdade étnico-racial desde a idade pré-escolar. A Educação Infantil é um espaço coletivo altamente propício para a eliminação de atitudes racistas e preconceituosas de maneira geral. Nesse cenário, são fundamentais atitudes do professor que favoreçam a criação de uma identidade étnico-racial. Este artigo consigna o relato de uma experiência educativa com estudantes de Pré-Escola Nível 2 desenvolvida em uma escola da rede privada em São Mateus (ES) que destaca a história africana e suas relações com o Brasil, dentro da programação da Feira Literária da escola. Concluiu-se que, mesmo sendo um tema sensível, a relação histórica entre Brasil e África e suas implicações deve ser tratada desde o início da vida escolar, representando uma grande oportunidade de atuar na formação de cidadãos que, cada vez mais, possam aprender respeito e outros valores importantes para a vida em sociedade.

Palavras-chave: História da África. Diáspora. Diversidade Cultural.

African diaspora, slavery and early childhood education

Abstract: In educational practice, actions are required to promote ethnic-racial equality from the pre-school age. School education is a collective space highly conducive to the elimination of racist and prejudiced attitudes in general. In this scenario, teacher attitudes that favor the creation of an ethnic-racial identity are fundamental. This article presents the report of an educational experience with pre-school level 2 students, developed in a private school in São Mateus (ES) that highlights African history and its relations with Brazil, within the program of the School Literary Fair. It was concluded that, even though it is a sensitive topic, the historical relationship between Brazil and Africa and its implications could be addressed from the beginning of school life, representing a great opportunity to educate citizens who, increasingly, can learn respect and other values important for life in society.

Keywords: African History. Diaspora. Cultural Diversity.

Introdução

*“A criança é capaz de fazer
mais do que ela pode
compreender”.*

Lev Semenovich Vygotsky, 2007, p.67

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, no inciso XLII, define que o racismo é crime inafiançável e imprescritível. Embora essa legislação seja de 1988, pode-se considerar também outro documento como marco legal, político



e pedagógico para a valorização e reconhecimento da diversidade e da riqueza cultural que as influências africanas trouxeram na formação do nosso povo: a Lei 10.639/2003.

Sancionada em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a norma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9.394/1996). Posteriormente foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, que emanaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse conjunto tornou obrigatório o ensino de História Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto privadas.

Embora a Educação Infantil não estivesse contemplada no texto original da Lei 10.639/2003, mesmo sendo a etapa inicial da educação básica, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 introduzem esta etapa na obrigatoriedade, além das posteriores orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicarem o mesmo. Somente em 2009 o Ministério da Educação estabeleceu o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, que trazia detalhes para a sua implantação nos sistemas de ensino.

Não obstante, é sabido que somente os documentos legais não dão conta de suprir a exigência emanada de grupos que, historicamente, são relegados ao descaso, à exclusão e ao caminho da desigualdade. Sem ação, sobretudo nos espaços coletivos de educação, a legislação não passaria de 'letra morta'. São necessárias práticas que promovam a igualdade étnico-racial desde a idade pré-escolar. Esse espaço coletivo, que é a Educação Infantil, é propício para a eliminação de atitudes racistas e preconceituosas de maneira geral, como de credo, gênero e outros. São fundamentais atitudes do professor que favoreçam a criação de uma identidade étnico-racial.

Este texto consigna o relato de uma experiência educativa que traz destaque para a história africana e suas relações com a história do Brasil. Compreendendo que muitas histórias foram silenciadas, propositalmente esquecidas ou omitidas, o desafio é posto ao educador uma vez que há, ainda,



muito o que se explorar acerca da História Africana e Afro-brasileira, sobre como as diferentes etnias daquele continente recriam suas culturas pelo Planeta, sem desprezar que essas etnias hoje estão espalhadas pelo globo, em grande parte, por questões comerciais, pelos movimentos de imigração espontânea ou, para não obliterar, pelo tráfico de escravos.

As atividades deste relato foram realizadas com 17 estudantes de Pré-Escola Nível 2 nos meses de março e abril de 2018 em uma escola da rede privada no Município de São Mateus (ES). Anualmente, a escola realiza a Feira Literária, que em 2018 teve como tema Cultura indígena e africana: passado e presente. Dentro da programação da Feira, desenvolvemos ações com os pequenos estudantes com os objetivos de apresentar histórias em diferentes gêneros textuais, como contos, lendas, relato de experiência, ou outros tipos de narrativa; trocar opiniões e sugestões sobre o tema; expor ao grupo a opinião e conhecimentos adquiridos com as descobertas e interações; além de estabelecer comparações entre povos, reforçando o respeito às diferenças e a valorização das diversas produções.

A experiência serviu para abordar, junto aos estudantes, temas como a diáspora africana, literatura infantil, leitura e escrita, respeito à diversidade cultural, racial, religiosa, entre outras, cartografia, localização dos continentes no mapa e a história do negro no Município de São Mateus.

Aprendizado e desenvolvimento

O bielorrusso Lev Vygotsky, embora tenha morrido com pouca idade, deixou uma vasta obra que traz relevantes implicações na prática pedagógica. A sua contribuição para a Educação Infantil é de extrema importância, sobretudo porque sua teoria traz a possibilidade de clarear diversos tópicos que relacionam, com grande propriedade, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (2007) destaca que não é o nível de desenvolvimento do indivíduo que é determinante naquilo que se vai aprender, mas sim o que o processo de ensino e aprendizagem pode possibilitar. A partir dessa abordagem, pode-se atribuir um papel muito importante à intervenção do docente e do grupo como mediadores entre a cultura e o indivíduo.



A origem social dos processos mentais humanos e o papel da linguagem e da cultura como mediadora na construção e na interpretação dos significados constituem o cerne da teoria de Vygotsky. Com sua teoria, também chamada de Histórico-Cultural, propõe que a aquisição do conhecimento começa sempre sendo interpessoal para, posteriormente, tornar-se intrapessoal. Para ele, todas as funções aparecem primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança, como acontece com a formação de conceitos, por exemplo. Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos (JESUS, 2018).

Este trabalho aborda uma experiência educativa que destaca relações de dominação e outros temas sensíveis, como racismo. Embora a obra de Vygotsky não trate especificamente destes temas, ao apresentar seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor reconhece que o aprendizado da criança se inicia bem antes dela entrar na escola; qualquer situação de aprendizado que a criança se depara na escola tem uma história prévia (2007).

De fato, por acaso é de se duvidar [...] que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? (VYGOTSKY, 2007, p.57).

De acordo com Vygotsky (2007), os significados provêm do meio social externo, mas devem ser assimilados ou internalizados por cada criança. Os pequenos podem imitar ações que vão além de suas capacidades de compreensão. A cultura é aspecto fundamental nesse processo de aprendizagem. Sendo assim, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas” (2007, p.61).

Essa importância dada por Vygotsky à imitação, ao fato de como a cultura determina os comportamentos do indivíduo, deve ser levada em conta pelo professor. Desde bem cedo, é necessário que, por meio de ações afirmativas, como consigna um velho adágio da Língua Portuguesa, ‘educando pelo exemplo’, o professor crie situações que, mesmo ainda sem a criança compreender a dimensão de temas sensíveis, como o racismo e a discriminação, seja evidenciada a intenção de mitigar os efeitos de um quadro



que, historicamente, sujeita determinadas populações a conviver em condições de exclusão.

O professor deve proporcionar oportunidades reais para que, de fato, ocorram avanços no aprendizado. Os planejamentos precisam levar em conta que as pessoas são diferentes quanto aos seus recursos de linguagem e, portanto, quanto as suas estratégias de pensamento e de aprendizagem (JESUS 2, 2018, p.43).

Diáspora africana e eurocentrismo

O termo diáspora somente aparece nos trabalhos sobre política e cultura negra após a Segunda Guerra Mundial. Tem sido adotado para roborar os pontos comuns entre os grupos de ascendência africana dispersos pelo Planeta (EDWARDS, 2017). Diáspora tem sido utilizada ainda para denotar os modos como esses grupos são “fraturados em nação, classe, gênero, sexualidade e língua” (p.68), além de apontar para um passado complexo de migrações forçadas e de racialização.

A abordagem no ensino de História, por muito tempo, trouxe o foco direcionado ao eurocentrismo (FLORES, 2007). Mesmo a pesquisa histórica, inobstante a multiplicidade de temas e abordagens nas duas últimas décadas, não conseguiu “estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura acadêmica e escolar na qual a África e o africanismo aparecem apenas nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo” (p.66).

Embora existam diversas formas de caracterizar o eurocentrismo, muitos autores que abordam esta questão na atualidade exprimem que deve ser percebido como uma ideologia, paradigma e, ou, discurso (BARBOSA, 2008).

Para todos, entretanto, o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, qualitativamente diferente de outras formas históricas. Isso porque ele é a expressão de uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo (BARBOSA, 2008, p.47).

Conforme constata Flores (2007), o Continente Africano ainda recebe um “naco de parágrafos na historiografia da educação básica” (p.66), apontando que essa inserção na literatura didática escolar ocorre, sobretudo, devida às lutas pela independência de países africanos, mesmo assim num



aspecto periférico à Guerra Fria. “Esta cultura escolar viria a ser enfrentada somente depois da Constituição de 1988, que tornou possível a criminalização do racismo no Brasil” (p.66).

Na análise de Gomes (2012), a raça é ressignificada pelos sujeitos em suas experiências sociais. No caso específico do Brasil, isso ocorre de maneira afirmativa. A ideia de raça é abordada não sob o aspecto conservador, mas como potência de emancipação, evidenciando como atua na construção das identidades étnico-raciais:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2012, p.730).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), dentro do Ministério da Educação. “Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade [...] ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério” (GOMES, 2012, p.739). Anteriormente, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de educação básica.

Certamente que institucionalizar este debate não acaba com a lei na escola. No entanto, colabora com a “construção da negritude e avança sobre os referenciais curriculares da etnicidade na história que se afirma no tempo presente como diversidade cultural” (FLORES, 2007, p.67). O autor explica que, com isso, o Continente Africano começa a fazer parte do currículo de uma maneira bem comum:

Os africanos vendem escravos e os portugueses viajam para comprá-los. O mundo atlântico faz o resto: capitalismo, escravidão, tráfico de gente, Brasil [...] até que enfim, uma



“doce escravatura”, terminada pela generosa mão de uma não menos encantadora e alva princesa. Aqui, o teor africanista sai da cena da história: fim da escravidão, proclame-se então o branqueamento. A República, velha ou nova, não tratará dos negros (FLORES, 2007, p.68).

Mais do que criminalizar o racismo, a Carta Magna de 1988 gerou elementos para reconsiderações curriculares que tardaram a chegar ao universo escolar (FLORES, 2007). Assim, para o autor, surge uma nova representação da África na concepção da nacionalidade brasileira. Ele recorda ainda que a LDB trouxe linhas pluriétnicas, determinando que o ensino levasse em conta a contribuição de diferentes culturas e etnias, em especial as matrizes indígena, africana e europeia, para a formação da população brasileira (2007).

Flores (2007) prossegue destacando que pluralidade cultural é a valorização da sociedade plural, não devendo ser confundida com a diversidade.

Depois, estabelece-se a crítica à interpretação do Brasil pela homogeneidade cultural e ao mito da democracia racial, uma vez que essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de todo existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada (FLORES, 2007, p.75).

Percurso formativo com as crianças da Educação Infantil

“Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola”.
Lucimar Rosa Dias, 2012, p.668-669

A epígrafe acima retrata situações que costumam não ser singulares para educadores. A formação docente deve ser capaz de alcançar metodologias que proporcionem ao professor a oportunidade de profunda



reflexão, seja a análise crítica da própria prática, com estímulo à atitude reflexiva sobre os acontecimentos do cotidiano na escola e embasando com conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição:

Sendo para isso necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira (DIAS, 2002, p.672).

A autora ressalta, como ponto negativo, a falta de investimentos por parte dos gestores, a incessante troca de quem está à frente dessas iniciativas nas secretarias, além da descontinuidade de espaços institucionais para o prosseguimento das práticas iniciadas nos processos de formação (DIAS, 2002).

Mesmo com os obstáculos que são postos à atividade do professor, ainda é possível observar experiências exitosas na educação pública ou privada. A criatividade, neste cenário, reveste-se de grande importância. Buscando sempre atrair e manter a atenção dos pequenos durante toda a preparação para a Feira Literária e garantir a aprendizagem com significado, optamos por desenvolver, durante esta experiência, leitura de história, pesquisa sobre o Continente Africano, elaboração de árvore genealógica, confecção de tabela, gráfico e bibliografia ilustrada, levantamento de curiosidades sobre a vida da autora do livro escolhido pela turma, confecção do mapa dos continentes e abordagem de temas como alto, baixo, gordo e magro.

Com a aproximação da Feira Literária, fomos à biblioteca da escola selecionar algumas publicações para abordarmos no projeto. Após a leitura de alguns livros, escolhemos a lenda do baobá, a árvore de ponta a cabeça (contida no livro Histórias encantadas africanas, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen) e A menina Rosa (de Rose Kern). Na sequência, fizemos uma votação entre as crianças para eleger o preferido. A menina Rosa venceu por 11 a 6. Após a escolha, a professora entrou em contato com a autora do livro para propor a parceria dela com informações para a produção de sua biografia ilustrada pelas crianças. As crianças mostraram-se muito animadas quando



souberam que a autora colocou-se à disposição para esclarecer as dúvidas dos pequenos.

O diálogo com a autora foi dado por meio de aplicativo de mensagens. As crianças fizeram várias perguntas que foram prontamente respondidas por ela. Com as informações reunidas, os estudantes produziram uma biografia ilustrada, em que as crianças puderam expressar sua criatividade. Paralelamente ao estudo da vida e obra da autora, ‘viajamos’ juntos com A menina Rosa ao Continente Africano. Com isso, conhecemos um pouco mais sobre os povos que vieram ao Brasil, inclusive com seus príncipes, reis, rainhas, princesas e guerreiros que foram escravizados, famílias que foram separadas, pessoas que vieram trancafiadas e traficadas em navios sem as mínimas condições humanas, ficando marginalizadas numa sociedade que não valoriza sua cultura, sua religião, nem seus direitos. Destacamos que muitos negros vieram para o Espírito Santo, em São Mateus, onde também foram vendidos como mercadoria.

Introduzimos o termo diáspora, após reflexões e discussões sobre a vida do negro no Brasil, além de ponderarmos sobre alteridade. Esclarecemos que, além dos indígenas que já viviam no Brasil, pessoas que vieram escravizadas, ou vindas pela promessa de melhores condições ajudaram a mesclar a formação do nosso povo, formando um país rico culturalmente. Aproveitamos para ressaltar que todo ser humano merece respeito, independentemente da cor da pele, religião, orientação sexual, preferências e outros itens.

Quase que inevitavelmente, após compreenderem um pouco mais sobre a mescla da formação do brasileiro, os estudantes ficaram curiosos por saberem das suas próprias origens. Começamos pela pesquisa do significado dos nomes (alguns já sabiam, enquanto outros recorreram aos pais para a pesquisa). Em seguida, fizemos uma árvore genealógica e entrevistamos os pais para descobrirmos mais sobre os antepassados. Descobrimos que a nação brasileira é formada por gente de diferentes origens: portugueses, italianos, africanos, índios, alemães, entre outros.

Por meio de conversa com familiares, as crianças tiveram acesso a relatos de tradições que atravessaram várias gerações até os dias de hoje.



Muitas histórias engraçadas e interessantes surgiram. Como muitas crianças de nossa sala de aula nasceram em outros estados, resolvemos estudar o mapa do Brasil. Vimos todos os estados, em especial o Espírito Santo, a capital Vitória e o nosso município, São Mateus, entre outras observações.

Já com uma noção de localização oferecida pelo mapa, alguns estudantes começaram a questionar como os escravos vieram parar aqui, uma vez que, pelo mapa, perceberam que o Continente Africano poderia estar muito distante. Então, para ilustrar, construímos um mapa com todos os continentes, observamos os oceanos que o cercam e pesquisamos curiosidades sobre a África, suas semelhanças e diferenças para o nosso continente.

Foi necessário elucidar que, devido a um intenso movimento de países europeus para colonização de países da África, o continente recebeu influências de várias culturas. Isso rendeu muitas curiosidades para as crianças. Elas ficaram sabendo, por exemplo, que em alguns países africanos falam-se até cinco idiomas. Traçamos um paralelo com o Brasil, que em alguns lugares parte da população local mantém a língua do seu país de origem como, por exemplo, Vila Pavão ou Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, onde algumas pessoas falam alemão e português.

Um mural foi confeccionado com todas as descobertas feitas sobre o Continente Africano. Dele, constavam informações que os pequenos haviam pesquisado na biblioteca da escola, como que a África é o segundo continente mais habitado do planeta; que é o terceiro maior continente; que é um continente que tem suas riquezas mal distribuídas, assim como no nosso país; que os diamantes mais valiosos do mundo provêm das minas da África do Sul; que, mesmo após anos do fim da escravatura, pessoas continuam sendo exploradas, uma vez que a África é conhecida como o continente do trabalho infantil; que mais de 40% das crianças de 5 a 14 anos estão envolvidas em trabalho nas áreas de minas, no campo e nos trabalhos domésticos; que lá fica o Egito, que na Antiguidade abrigou uma civilização extremamente avançada que viveu às margens do Rio Nilo; que tem vasta vida selvagem nas savanas e florestas equatoriais; que existem cerca de 45 espécies de primatas, incluindo os chimpanzés e gorilas; que são mais de 60 espécies de predadores



carnívoros, como os leões, chitas, leopardos, hienas, cães selvagens, raposas, chacais, entre outros.

Sempre que possível, relacionávamos com a realidade local, como a informação de que há países africanos em que o solo possui muitas impurezas e sofrem com problemas graves, como a escassez de água e de recursos naturais. Neste tópico, traçamos um paralelo com a situação que o Município de São Mateus atravessou em 2017, com a salinização da água distribuída à população. Várias famílias sofreram e sentiram de perto o drama de, muitas vezes, não terem água suficiente para suas necessidades básicas.

Embora na Educação Infantil não se enfoquem as notas dos estudantes, a avaliação é ponto fundamental ao se elaborarem atividades que privilegiam os aspectos sócio-históricos, interação entre os pares e, de maneira geral, a construção do conhecimento. O critério qualitativo reveste-se de fundamental importância na análise de uma prática deste tipo. Neste projeto, não foi diferente. A avaliação apontou para aspectos extremamente profícuos. Em cada atividade, as crianças participavam ativamente, principalmente na elaboração de materiais e nas intervenções, fazendo perguntas ou comentários que demonstravam, além de interesse pelo tema, a absorção dos conteúdos propostos.

Considerações finais

É habitual notar que professores e professoras têm experiências a contar, seja na sua prática pedagógica ou mesmo fora da escola, que indicam já terem presenciado, ou ainda praticado, atitudes racistas. Infelizmente, esse racismo faz parte do dia a dia de muitos brasileiros, podendo ser constatado, inclusive, na nossa desigualdade de cada dia. Na contramão dessa constatação, deve estar a escola que eduque na diversidade, de modo que não reproduza atitudes de racismo e preconceitos, de maneira geral.

A infância é um período marcante em nossas vidas. Por essa razão, a atuação do professor e da professora de Educação Infantil em temas sensíveis, como o racismo e discriminação, tem fundamental importância na vida do indivíduo. Essa atuação é essencial na formação da personalidade dos futuros



adultos, de modo a estimular os pequenos, desde bem jovens, a promover atitudes de respeito às diferenças, sejam de ordem social, racial, de gênero, ou de qualquer outra ordem.

Na prática pedagógica, o profissional da Educação Infantil não deve suprimir temas que tratem da diversidade. É relevante trazer para o debate com as crianças histórias que foram esquecidas. Isso pode fazer com que o domínio cultural dos pequenos seja ampliado, possibilitando reconhecer a riqueza, o valor e, de maneira ampla, o tesouro que podem se configurar as experiências que transponham as suas experiências locais.

As crianças aprendem na convivência, tornando individual aquilo que é do grupo. Nesse processo, também podem aprender o racismo. Daí a necessidade de uma intervenção pedagógica firme, contudo sem apelo religioso, ou assistencialista, mas com direcionamento para atitudes de superação de práticas que desvalorizem o ser humano, quer seja pela condição social, de origem, de gênero, de crença, ou de qualquer outro tipo.

Referências

BARBOSA, Muryatan Santana. **Eurocentrismo, História e História da África**. Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, São Paulo, v.1, n.1, p.46-63, jun.2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004.



DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial:** saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.661-674, set./dez.2012.

EDWARDS, Brent Hayes. **Os usos da diáspora.** Translatio, Porto Alegre, n.13, p.40-71, jun.2017.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História:** a matriz cultural africana. Tempo, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.65-81, jan./jun.2007.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e educação:** resignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação, Campinas, v.33, n.120, p.727-744, jul./set.2012.

JESUS, Flavio Pereira. **Mediação e desenvolvimento:** contribuições do Pibid no processo de ensino-aprendizagem. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ana Libania Alves Rodrigues

analibania@bol.com.br

Pedagoga. Graduada em Artes. Especialista em Educação Infantil, em Artes e em Educação de Jovens e Adultos. Professora de Educação Infantil.

Flavio Pereira de Jesus

flavio2128@yahoo.com.br

Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Matemática. Graduado em Física, em Matemática e em Ciências Contábeis. Atualmente é professor na educação básica.

Márcia Regina Santana Pereira

marcia.pereira@ufes.br

Doutora em História da Ciência das Técnicas e Epistemologia. Mestre em Ensino de Física. Licenciada em Física. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo em São Mateus.



Práticas de Letramento e Gêneros Discursivos na Formação de Professores Indígenas do Alto Xingu

Carmem Jená Machado Caetano
Camila Moreira Ramos
Vilma José Sabino Kamaiurá

167

RESUMO: Com a conquista do direito a uma instituição escolar diferenciada, garantida pela Constituição Federal de 1988, as atenções têm recaído sobre a formação de professores indígenas que ensinam nas aldeias, bem como a busca por conteúdos e materiais para a formulação dos currículos das instituições escolares indígenas brasileiras. Diante disso, o propósito deste artigo é refletir sobre as práticas de letramento e os gêneros discursivos utilizados pelos professores que lecionam no curso de Magistério Intercultural para comunidades indígenas no Alto Xingu, Mato Grosso. Para a investigação, utilizamos a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1999, 2001, 2003) e a Teoria Social do Letramento (Barton, 1994; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000, Street, 2014). Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, nos valem das entrevistas feitas com os professores do magistério e de notas de campo bem como de observações das aulas ministradas. Os resultados principais apontam para o uso do letramento ideológico, na perspectiva de Street (2014).

Palavras-chave: Educação indígena. Formação de professores. Práticas de letramento. Gêneros discursivos.

Literacy Practices and Discursive Genres in The Formation of Indigenous Teachers of the High Xingu

ABSTRACT: With the achievement of the right to a differentiated school institution guaranteed by the Federal Constitution of 1988, attention has focused on the training of teachers teaching in the villages, as well as the search for contents and materials for the formulation of the curricula of Brazilian indigenous school institutions. Therefore, the purpose of this article is to reflect on the literacy practices used by teachers who teach in the Intercultural Mastership course for indigenous communities in the Upper Xingu, Mato Grosso. For this work, we used Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1999, 2001, 2003) and the Social Theory of Literature (Barton, 1994; Barton, Hamilton and Ivanic, 2000). Through a qualitative research, we use the interviews made with teachers of the teaching profession and the field notes and observations of the classes. The main results point to the use of ideological literacy in the perspective of Street (2014).

Keywords: Indigenous education. Teacher training. Literacy.

1 Introdução

Segundo Maher (2006), a formulação das políticas educacionais indígenas não aconteceu por acaso. Ainda segundo a autora, essas políticas



são fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas que, apoiadas por entidades da sociedade civil, fizeram com que essas populações passassem, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional brasileiro e a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras e reivindicar seus direitos. Assim, conseguiram, com a Constituição 1988, uma grande conquista: tiveram pela primeira vez, assegurado por lei, o direito de terem suas línguas maternas, suas tradições, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de ensino-aprendizagem formal nas escolas indígenas.

Hoje, percebemos que é visível o esforço daqueles¹ que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolar que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. O curso do Magistério Intercultural² já é um passo nesse sentido, embora seja preciso ainda descobrir formas concretas de letramentos para tornar o desejo da educação escolar indígena efetivamente realidade.

Diante desse contexto, são de suma importância trabalhos que investiguem a formação desses alunos – que são professores em suas aldeias – a fim de avaliar os obstáculos iniciais, relacionados aos letramentos utilizados, bem como as possíveis soluções para superar os desafios que enfrentam.

Com esse objetivo, esta pesquisa busca refletir sobre as práticas de letramento e os gêneros discursivos utilizados no curso de Magistério Intercultural. Como suporte teórico, utilizaremos a teoria da Análise de Discurso Crítica (Fairclough) e a Teoria Social do Letramento, principalmente na concepção de Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Street (2014).

¹ Como demonstra, por exemplo, Maher, 2006.

² O curso de Magistério Intercultural do Alto Xingu/MT tem o objetivo de formar professores indígenas, em nível de Ensino Médio, para lecionarem em suas aldeias. Atende a dez (10) etnias, quais sejam: Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura e Trumai. Possui um currículo diferenciado para se adequar, na medida do possível, a todos. É feito por módulos e os alunos permanecem 45 dias no curso e 60 dias em suas comunidades, onde exercem o papel de educadores. Há um barco-escola à disposição deles para os momentos em que não podem se ausentar de suas aldeias.



2 Contextualização

Partindo da concepção de que muitos leitores não serão indígenas, é importante descrever o contexto em que o Magistério Intercultural acontece. Por isso, a seguir, faremos algumas considerações a respeito de suas especificidades.

Investigando o programa do Magistério, que habilita alunos do Ensino Médio para a docência nas comunidades indígenas, temos percebido a dificuldade deste professor (que forma alunos para serem professores em suas aldeias) e a responsabilidade que lhe cabe ao ter que preparar jovens e adultos para conhecerem a Língua Portuguesa (doravante LP) – a fim de exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira –, sem deixar de incentivá-los a continuarem desempenhando amplamente sua cidadania no interior da comunidade à qual pertencem utilizando, cada um, sua língua materna. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões que porventura surjam.

Notamos outros desafios do curso do Magistério Intercultural pesquisado. Entre eles está a quantidade de etnias do Xingu atendidas, cada uma com sua cultura, seus costumes e suas línguas. Dentre as muitas dificuldades encontradas por esses professores, está a questão da adaptação do calendário escolar, uma vez que cada etnia tem suas tradições, festas, celebrações e rituais que acontecem em datas diferentes e que precisam ser respeitadas. Além disso, cabe a eles a elaboração do projeto político pedagógico da escola, assim como o estabelecimento dos objetivos educacionais, da grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do sistema de avaliação.

Outro obstáculo com que se deparam é a produção de seu próprio material didático, utilizando somente os recursos que a escola ou a comunidade lhes oferecem. Eles não têm à sua disposição bibliotecas com acervo em Língua Portuguesa, nem jornais e internet, já que as aldeias não



dispõem desses aparatos. Dessa forma, preparam seus próprios materiais e desenvolvem vários letramentos com aquilo que possuem.

Ademais, pelas observações em campo, percebemos que o professor indígena, enquanto aluno do Magistério Intercultural, sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes da escola formal brasileira nem sempre é satisfatório. Assim, é preciso uma estrutura e uma didática diferente para esse curso, a qual veremos com um pouco mais de detalhes no decorrer deste trabalho.

2.1 Modelos de educação escolar indígena

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi alterada. Em seus artigos 78 e 79, é reconhecida a educação escolar bilíngue/plurilíngue e intercultural. Com isso, aos índios é “garantido” o direito a uma escola com características específicas, que busque manter a sua cultura, tradições e identidades, ao mesmo tempo em que lhes dê a oportunidade do conhecimento da Língua Portuguesa, a fim de poderem interagir com as outras comunidades brasileiras.

Segundo Maher (2006, p. 17), inicialmente, a educação indígena não exigia conhecimento escolar algum. Era baseada apenas no conhecimento tradicional da comunidade. Entretanto, de acordo com a mesma autora, o contato com a população não indígena trouxe modificações significativas a muitas etnias. Eles perceberam, então, a necessidade de conhecerem os códigos e os símbolos das comunidades de não índios para conseguirem manter os direitos e as garantias que conquistaram. Assim, a LP passou a ocupar um espaço na instituição escolar em muitas aldeias.

Importante enfatizar que, na sociedade indígena, o ensinar e o aprender são ações incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer, pois não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se pescando no rio, ensina-se plantando no roçado. Além disso, o ensino não é a responsabilidade de uma única pessoa, mas de todos.



Na educação indígena, não existe a figura do professor como o conhecemos na cultura do não indígena. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor, todos são ao mesmo tempo professor e aluno (MAHER, 2006, p. 17-18).

Entretanto, foram necessárias sistematizações no ensino para a inserção na Língua Portuguesa como segunda língua. Surgiram, então, algumas modalidades escolares, as quais regeram o sistema escolar desses povos em períodos passados. Descreveremos o modelo assimilacionista de submersão e de transição comparando-os ao bilinguismo/plurilinguismo, modelo atual e foco do nosso estudo.

De acordo com Maher (2006, p. 21), existiu um modelo educacional que apregoava, de forma radical, a submersão cultural e linguística de indígenas na sociedade dominante com vistas à sua assimilação, chamado “assimilacionista de submersão”. Nele, os índios eram retirados de sua família e postos em internatos para aprenderem o português e os costumes ocidentais, uma vez que seus “costumes e crenças não correspondiam aos valores da modernidade”.

Após esse momento, percebe-se o modelo “assimilacionista de transição”, que não retirava as crianças e os jovens de seu ambiente e funcionava/funçiona da seguinte forma: nas séries iniciais, é ensinada a língua materna desses povos, isso porque se percebeu a dificuldade de se alfabetizar uma criança em uma língua em que ela não domine; depois que a criança é alfabetizada em sua língua, a LP vai sendo inserida paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar.

Nesse sentido, Maher (2006, p. 22) conclui: “Assim a função da língua indígena é apenas servir de elemento” para que a LP e os costumes ocidentais sejam incorporados na população indígena. Para essa estudiosa, em termos linguísticos, ambos os modelos têm o objetivo de retirar a língua materna da criança, fazendo com que:

Sua escolarização monolíngue em língua indígena passe a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termine monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa paralelamente buscase substituir o referencial cultural indígena pelos valores das



práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de submersão. A única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p. 22).

Diante desse contexto, surgiu o modelo atual de ensino brasileiro, que rege as diretrizes da educação escolar indígena do Alto Xingu, conforme Maher (2006, p. 22), chamado de Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. De acordo com essa pesquisadora:

172

Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22).

Assim, as crenças, os costumes e as tradições desses povos são preservadas e suas línguas valorizadas. As crianças são alfabetizadas em sua própria língua e, somente depois, passam a frequentar a escola dentro da própria comunidade e a aprendem a Língua Portuguesa. Dessa forma, são mantidas as duas, ou mais línguas – já que alguns indígenas conhecem várias línguas de outras comunidades.

Com um modelo bi-plurilíngue, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) estabeleceu algumas características para as escolas indígenas dentro das aldeias, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 1: Características do modelo bi-multilíngue.

Comunitárias: conduzidas pela comunidade indígena de acordo com seu projeto pedagógico e seu calendário escolar, com liberdade de decisão da comunidade.
Interculturais: a diversidade cultural e linguística deve ser reconhecida e mantida, promovendo uma situação sociocultural linguística e histórica diferenciada.
Bilíngues ou Multilíngues: as tradições culturais, os conhecimentos da educação das gerações mais novas e as crenças dos mais velhos devem ser valorizadas e mantidas mesmo que, muitas vezes, sejam utilizadas mais de uma língua.
Específica e diferenciada: deve ser concebida e planejada como reflexão dos povos indígenas, apoiando-se nos aspectos específicos dessas comunidades, com currículos escolares diferenciados de acordo com suas demandas. São os alunos que determinam o funcionamento das escolas.



Fonte: Adaptado de Maher, 2006.

Em nossa concepção, considerando os estudos de Maher (2006) citados acima, o curso do Magistério Intercultural segue o modelo de ensino bilíngue/multilíngue, como demonstraremos nos resultados.

3 Pressupostos teóricos e metodológicos

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), uma abordagem de origem inglesa desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2003), enfatiza a análise orientada de textos, permitindo investigar como os aspectos linguísticos determinam as relações sociais com suas sustentações ideológicas. Nessa teoria, Fairclough (2001) considera a linguagem como uma forma de prática social que contribui também para a construção das identidades e dos sistemas de conhecimento e crenças.

Além disso, o autor conceitua discurso como sendo o uso da linguagem como prática social e não apenas como uma atividade individual, enfatizando-o como um “modo de ação”, visto ser uma forma de os indivíduos agirem no mundo e sobre os outros indivíduos, e um “modo de representação”, já que, por meio dele, as pessoas se representam.

Tal conceito é de extrema importância para este estudo por ser considerado, na concepção tridimensional do discurso trazida pelo mesmo autor, uma prática discursiva que envolve “produção, distribuição e o consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123). Lembrando que as práticas discursivas estão inseridas nas práticas sociais, as quais contribuem para reproduzir a sociedade e transformá-la.

Para esse estudioso, a prática discursiva media a relação entre o texto e a prática social. Fairclough complementa:

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).



Essas três categorias constituem o modelo tridimensional que, também segundo Fairclough (2001, p. 100), é composto pelo texto, prática discursiva e prática social. Dentro do texto, as categorias de análise são o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Na prática discursiva, são categorias de análise a produção, distribuição e consumo. O autor acrescenta também nessa análise o contexto, a força, a coerência e a intertextualidade e afirma que “a análise da prática discursiva deva envolver uma combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. Por último, na prática social são consideradas a ideologia (incluindo sentidos, pressuposições e metáforas) e a hegemonia (subdividida em orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas).

3.1 Gêneros discursivos

Muitos autores se debruçam em estudos sobre gêneros discursivos (GD), entre eles Bazerman (2005, 2007), Marcuschi (2008) entre outros. Por questão de espaço, utilizaremos o conceito de Fairclough e Chouliaraki (1999, p. 56) que o concebem como “um tipo de uso da linguagem desempenhando em uma prática social particular”.

Na obra de 2003, Fairclough afirma que os textos podem ser compreendidos como ação, representação e identificação. Ao invés de chamar esses aspectos de funções, ele os considera como significados, assim chamados: significado acional (modos de agir), significado representacional (modos de representar as realidades) e significado identificacional (modos de ser dos atores sociais).

Os gêneros discursivos, segundo esse estudioso, estão alocados no significado acional. Nele, compreendemos o texto como forma de ação e as práticas aí incluídas formam os eventos sociais das comunidades. Bakhtin (2003) considera que essas práticas são relativamente estáveis, o que quer dizer que são compostas de gêneros determinados.

Assim, veremos que a sociedade indígena pesquisada possui gêneros discursivos específicos para suas práticas sociais particulares, as quais, muitas vezes, diferem das práticas tradicionais das sociedades não indígenas.



3.2 Práticas de letramento

Segundo Rios (2009, p. 50), “letramento, ou para ser mais preciso, letramentos, são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades escritas, leitura e fala a respeito de texto escrito”. Esse conceito aparentemente poderia não contemplar a fala que se relaciona em menor escala a materiais escritos. Entretanto, há argumentos a favor de que uma considerável parte da aprendizagem da escrita na infância está relacionada à fala, o que evidencia o papel da linguagem oral nas práticas sociais de letramento conforme Teale & Sulzby, 1986; Schieffelin & Gilmore, 1986). Nesse sentido, a concepção de letramento aqui proposta é tal que os usos das linguagens oral e escrita estão frequentemente entrelaçados nas atividades diárias das pessoas.

Consideramos que os letramentos se dão por meio de práticas e eventos. As práticas de letramento, de acordo com Barton (1994, p. 29), são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento. Elas envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura e escrita. Nesses eventos, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, uma vez que são negociados e podem ser reestruturados pelos participantes mesmo no curso do evento.

Ainda sobre as práticas de letramento, para Rios (2009, p. 95), elas são a face abstrata dos eventos de letramento, pois veiculam pré-concepções dos participantes, tais como atitudes, valores e ideologias, crenças e tradições. Barton & Hamilton (2000, p. 11) admitem que essas práticas se constituem, ao mesmo tempo, nas dimensões individuais e sociais. Elas dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento e ocorrem nas interações entre os indivíduos.



A visão de letramento por essa ótica é concebida pela “Teoria Social do Letramento” e inclui os Novos Estudos do Letramento³. Nessas concepções, o letramento é considerado como prática social e possui uma perspectiva transcultural. Assim, essa teoria entende que letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, o qual, conforme o quadro a seguir, possui os seguintes aspectos:

Quadro 2: Aspectos do letramento como prática social.

- Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- Essas práticas têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- O letramento é historicamente situado.

Fonte: Adaptado de Barton e Hamilton (2000).

No contexto de formação de professores indígenas, as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas tanto por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido como por meio de eventos formais como é o caso das aulas ministradas no curso do Magistério Intercultural, mesmo que não aconteçam a todo tempo no espaço físico da escola.

Segundo a concepção de letramento ideológico trazida por Street (2014), entendemos que a forma como o ensino dos docentes tem sido realizado, transformando os conteúdos e currículos oriundos dos programas que regem a Língua Portuguesa, a fim de construir um currículo diferenciado, respeitando as tradições indígenas, é uma maneira de estabelecer a relação de ensino e a aprendizagem dos alunos do curso de Magistério Intercultural, sem, no entanto, retirar seus conhecimentos prévios. Entretanto, não desconhecemos que essa forma ainda não é aplicada em

³ De acordo com Bevilaqua (2013), “a denominação Novos estudos de Letramento foi cunhada por Gee (1991 *apud* STREET, 2003) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p.77)”.



muitas escolas indígenas, conforme algumas pesquisas de Maher (2006) demonstram⁴.

Dentro das visões socioculturais que apresentamos, vamos nos basear em Barton (1994) e Street (2014) e em suas visões ideológicas da escrita, que consiste em ver a língua não como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suposta oralidade, mas que, junto com a essa mesma oralidade, passa a ser vista como composta por várias práticas e eventos culturais e discursivos.

Assim, na seção a seguir, relacionamos alguns eventos de letramento coletados nas notas de campo, com o objetivo de analisarmos as práticas de letramento e os gêneros discursivos que predominam nesse contexto escolar.

4 Resultados

Para este trabalho, fizemos um recorte de uma pesquisa ainda em andamento⁵. Os dados foram gerados por meio de entrevistas com seis professores que lecionam no curso do Magistério Intercultural, bem como por meio das notas de campo.

Analisamos, nesta seção, algumas estratégias e atividades utilizados pelos professores nos eventos de letramento escolar, bem como os gêneros discursivos encontrados em seus discursos e práticas pedagógicas.

4.1 Eventos de letramento na prática escolar indígena

De acordo com Batista Júnior (2009), os eventos de letramento se repetem regularmente na vida das pessoas e “dão pistas da prática de letramento” que utilizam no contexto escolar. Dessa forma, relacionamos a seguir algumas atividades realizadas pelos docentes do magistério:

Quadro 3: Recursos utilizados nas disciplinas do curso Magistério Intercultural.

⁴ Segundo Maher (2006), há muitos currículos escolares indígenas que apenas aplicam os currículos da Língua Portuguesa.

⁵ Resistência e luta: questões de letramentos e identidades indígenas (Dissertação de Mestrado de Vilma José Sabino Kamaiurá).



Disciplina	Temas	Práticas de letramento	Recursos
Língua Portuguesa	Produção textual de história da mitologia indígena. Literatura indígena.	Os alunos relatam contos de sua comunidade e apresentam-nos a seus colegas. Formam frases com as palavras aprendidas.	Caderno. Quadro. Cartolina. Jornais. Revistas.
Matemática	Números de 1 a 20.	Contam os dedos das mãos e dos pés, as plantas e as frutas disponíveis nas roças (pés de banana, mamão, mandioca etc.), os peixes e as caças quando o pescador ou caçador chega à aldeia.	Caderno. Quadro. O próprio corpo. Plantas. Carteiras da sala. Colheita de frutos. Caças e pescas.
Geografia	Espaço geográfico da aldeia e do Estado Mato-grossense.	Análise dos mapas. Aulas práticas (com observações dos estudantes no espaço externo à escola).	Caderno. Quadro. Cartolina. Documentários. Mapas. Livro didático.
História	Período colonial e período imperial, as expedições históricas dos bandeirantes no sertão mato-grossense e a história de contato com os irmãos Villas-Boas.	Aulas teóricas (estudos de mapas e documentos em sala de aula) e aulas práticas (com observações dos estudantes na aldeia).	Caderno. Quadro. Documentários. Mapas. Livro didático.
Ciências	Nomes de plantas, aves, peixes e animais que existem dentro do território indígena; preservação das nascentes dos rios; preservação contra queimadas; descarte de materiais que possam contaminar o solo.	Aulas teóricas (com o auxílios dos livros didáticos disponíveis em sala de aula) e aulas práticas (com observações dos estudantes na aldeia).	Caderno. Quadro. Cartolina. Livro didático. Fauna e flora da aldeia.

Fonte: Adaptado das notas de campo da pesquisa.



Esses são alguns exemplos de eventos de letramento utilizados pelos professores do Magistério Intercultural usados como formas de atividades pedagógicas de ensino aos alunos do Ensino Médio a Língua Portuguesa em disciplinas comuns à comunidade não indígena. O objetivo é habilitá-los à docência para as crianças e jovens de suas aldeias.

Vemos que a oralidade predomina nesses eventos e que a prática da escrita é inserida paulatinamente. Assim, as aulas são muito mais práticas que teóricas, visto que as atividades são realizadas mais no ambiente externo da escola e com o auxílio dos próprios recursos disponíveis (vegetação, frutos, animais, partes do corpo humano, artesanatos) que no interior da instituição de ensino com o formato tradicional (lousa, livro e caderno). Por isso, consideramos que a bagagem de vida dessa sociedade é muito valorizada.

Os recursos são adaptados ao que a aldeia tem à sua disposição. Algumas escolas possuem quadro branco e quadro negro. Entretanto, nem sempre eles têm a caneta específica para o quadro branco ou o giz para o quadro negro. Por isso, utilizam até mesmo carvão ou urucum na falta de recursos.

4.2 Gêneros discursivos nos letramentos indígenas

A seguir, o Quadro 4 exemplifica os eventos de letramento observados e selecionados, bem como os gêneros discursivos deles advindos.

Quadro 4: Eventos de letramento e seus gêneros discursivos.

Eventos de Letramento	Gêneros Discursivos
Aula de Língua Portuguesa	Contos. Narrativas. Desenhos. Exercícios no quadro e no caderno. Pequena produção textual.
Aula de Matemática	Tabuada. Anotações no caderno.



Aula de História	Relatos e narrativas. Pequena produção textual. Desenhos.
Aula de Geografia	Mapas. Resumo. Desenhos.
Aula de Ciências	Exercícios no quadro e no caderno. Desenhos.
Aula de Artes	Desenhos no caderno e em utensílios como painéis e em móveis como bancos.

Fonte: Adaptado das notas de campo da pesquisa.

Percebemos que o contexto exige uma adaptação nas práticas de letramento, demonstrando que são empregados gêneros discursivos diferentes dos recorrentes no ensino de não índios.

A importância das múltiplas linguagens nesse processo de multi(letramento). Na pedagogia dos multiletramentos, compreende-se que a linguagem verbal é cada vez mais “acompanhada” por outras modalidades de linguagem, não fazendo sentido afastá-las do processo de letramento. Multiletramento é um termo cunhado em meados da década de 1990 pelo New London Group (COPE; KALANTZIS, 1996) e é uma abordagem à teoria e pedagogia de letramento. Esta abordagem destaca dois aspectos fundamentais dos letramentos: a diversidade linguística e formas multimodais de expressão e representação linguística.

Como notamos no quadro acima, os desenhos são utilizados em praticamente todas as disciplinas, pois é um gênero discursivo que eles dominam e que não está, necessariamente, ligado ao conhecimento da LP. Como não dominam a escrita, pelos desenhos eles representam suas histórias e aprendizados em cartolinas ou quadros. A fim de ilustrar esses eventos de letramento, a seguir uma imagem que demonstra um desenho feito por alunos no curso do Magistério Intercultural:



Figura 1: Desenho feita na aula de História sobre o primeiro contato da aldeia.



Fonte: autoras.

Os desenhos, portanto, possuem um papel de muita relevância nos eventos de letramento do Magistério Intercultural do Alto Xingu, pois são a representação desses povos e de suas histórias por suas próprias perspectivas. Podemos considerar, então, que esta prática discursiva está inclusa na abordagem êmica, a qual estuda a interpretação dos membros de um grupo pesquisado sobre sua própria cultura e história (ROSA e OREY, 2013).

Afinal o entendimento dos pesquisadores, pessoas externas àquele contexto social, é sempre uma interpretação que, frequentemente, enfatiza os aspectos que se sobressaem de acordo com a visão deste, mas que, facilmente, pode estar equivocada. Assim, Rosa e Orey (2013) sugerem a união, em investigações como esta, da abordagem ética com a êmica, visto que:

A abordagem ética refere-se à interpretação dos aspectos de outra cultura a partir das categorias de análise daqueles que a observa. A abordagem êmica procura compreender uma determinada cultura com base nos referenciais adotados pelos membros dessa cultura. Em outras palavras, ética é a visão do eu em direção ao outro enquanto que êmica é a visão do eu em direção ao nosso. A abordagem ética é necessária, contudo, é de extrema importância observar uma determinada



cultura, primeiramente, em sua abordagem êmica, procurando compreender como os membros do grupo entendem as suas manifestações culturais.

Por fim, outro gênero discursivo muito usado são as pequenas produções textuais, que são construções deles sobre os temas estudados, mas em um formato reduzido, possuindo, normalmente, apenas um parágrafo. Nesse texto, eles tentam criar frases e praticarem o uso escrito da LP.

Normalmente, são debatidos temas sobre o surgimento de algum animal ou de alguma tradição. Um aluno começa escrevendo uma frase no quadro sobre o que ele sabe dessa origem, contando a visão de seus antepassados. Depois, os outros alunos vão contribuindo e acrescentando as suas percepções. As pequenas produções textuais são fruto de debates em sala de aula sobre assuntos diversos do contexto deles.

5 Considerações finais

Consideramos que, ao estabelecerem o modelo bi-/plurilinguista e relacionarem a oralidade à escrita, os professores do Magistério Intercultural utilizam letramentos ideológicos em suas práticas escolares, uma vez que se apropriam dos materiais, técnicas e insumos que a própria comunidade dispõe.

Para Street (2014), “práticas de letramento” incorporam não só os “eventos de letramento” como também os modelos populares e as concepções ideológicas que os sustentam. O autor aborda as práticas de letramento com uma visão particular de “língua real” e enfatiza que o foco no contexto é o que torna essas práticas letradas “reais”.

Partindo dessa perspectiva, percebemos neste trabalho a importância da oralidade no Magistério Intercultural, reforçando a visão da escrita que abre caminho para a reflexão de posturas ideológicas, (no sentido usado por Street), que enfatiza a interação natural e necessária entre escrita e valores socioculturais ideológicos, existentes nas culturas que a adquirem. Além disso, consideramos que os multiletramentos estão presentes a todo momento nesse contexto.



Com os resultados aqui apresentados acreditamos termos alcançado um importante passo no caminho que nos levará a um maior conhecimento da história da educação escolar indígena, relacionado ao conhecimento do curso do Magistério Intercultural. Dessa forma, concluímos que há práticas significativas de letramentos no trabalho dos professores-alunos indígenas no curso do Magistério Intercultural e que estas práticas estão muito mais próximas do que Street denomina de práticas de letramento ideológico em suas escolas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell. 1994.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Literacy practices**. In D. Barton, M. Hamilton & R. I. Ivanic (eds.) *op. cit.* 2000.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo**. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. ISSN 1808-7655, ago 2009.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências**. Revista Virtual de Letras, Goiás, v.05, nº01, jan./jul., 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.



_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research.** Londres: Routledge, 2003.

MAHER, Teresinha. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Brasília, 2006.

_____. **Política linguísticas e políticas de identidades: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira.** ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: ago. 2017.

RIOS, Guilherme. **Literacy discourses.** A socialcultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. As abordagens êmica, ética e dialética na pesquisa em etnomodelagem. In: **VII CIBEM.** Uruguai, 16-20 set. 2013. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/275.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge University Press, 1994.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Carmem Jená Machado Caetano

carmemjena@gmail.com

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB.

Camila Moreira Ramos

camillaramos@yahoo.com.br

Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília, Pós-graduada em Revisão de textos pelo Uniceub, Graduada em Letras pela Universidade de Brasília.

Vilma José Sabino Kamaiurá

vilmaxingu@hotmail.com

Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília, Pós-graduada em Revisão de textos pelo Uniceub, Graduada em Letras pela Universidade de Brasília



Graça graúna e o “entre-lugar”: sobre o tear da resistência e da resiliência

Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães
Carlos Augusto de Melo

185

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma leitura interpretativa da obra poética de Graça Graúna, “Tear da Palavra” (2007), a partir de dois poemas: “Tear da Palavra” e “Entre-lugar”. Foi feita uma apresentação da escritora indígena Graça Graúna e dos principais elementos de seu processo criativo e estético. Para isso, foi recorrido a uma breve explanação da literatura indígena, como produção que objetiva a resistência, a coletividade, a inclusão, a crítica, a alteridade e fazer poético em um “entre-lugar”. Nos dois poemas escolhidos, foram analisados as temáticas mais contundentes à autora, a fim de que se possa sonhar e tecer a vida com a ajuda da linguagem poética, tendo como o tear e o “entre-lugar” instrumento para a resistência, como para a resiliência das coletividades indígenas.

Palavras-chave: Graça Graúna; literatura indígena; entre-lugar; poética; linguagem.

Graúna grúna and the "between-place": the resistance and resilience tear

Abstract: The purpose of this article is to present an interpretative reading of Graça's poetic, "Tear of the Word" (2007), from two poems: "Tear of the Word" and "Between-place". A presentation was made by the indigenous writer Graça Graça and the main elements of her creative and aesthetic process. To this end, a brief explanation of indigenous literature was turned into a production that aims at resistance, collectivity, inclusion, criticism, alterity and poetic making in an "inter-place". In the two chosen poems, the most compelling themes of the author were analyzed, so that one can dream and weave one's life with the help of poetic language, having as a loom and the "inter-place" instrument for resistance, as for the resilience of indigenous collectivities.

Keywords: Graça Graúna; indigenous literature; between-place; poetic language.

Introdução: “sobre sonhar e tecer a vida”

O ponto essencial é que o homem não inventa uma canoa só porque deseja cruzar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo. Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica. (DAMATTA, 2010, p. 36)

Maria das Graças Ferreira é uma escritora, crítica literária, professora de literatura e de direitos humanos da Universidade Federal de Pernambuco. É indígena Potiguara, nascida em 1948, em São José do Campestre – Rio Grande do Norte. De acordo com Olivieri-Godet (2017), a palavra *graúna* é de origem tupi e designa um pássaro negro famoso pela beleza do seu canto, em



especial, é encontrado na microrregião nordestina conhecida como “Agreste Potiguar”. Graúna também se refere à obra “Iracema”, de José de Alencar, que compara a cor negra dos cabelos da índia Iracema à das asas da graúna.

Graça Graúna reúne duas obras infantis, sendo elas: “Criaturas de Nhanderu” (2010) e “Flor da Mata” (2014); quanto à literatura adulta apresenta três obras, “Canto Mestizo” (1999), “Tessituras da terra”, (2001) e “Tear da Palavra” (2007). Graça, por meio de um processo criativo e sofisticado, faz com que sua obra contenha um universo mais complexo, entre preocupações estilísticas, hibridismos e a metalinguagem.

Sobre a obra “Tear da Palavra”, escolhido enquanto *corpus* desta pesquisa, etimologicamente, tear vem de *teia*, do latim *tela*, que significa “tecido, véu, teia de aranha”; assim, o título de seu livro representa a feitura, o tecido adquirido através da linguagem fixada pela escrita. A metalinguagem da autora advém por meio do tear – a poesia como artefato. Para Moisés (2007), a poesia é um modo de conhecer, entendido enquanto disponibilidade, como ato a ser reencenado em cada objeto (coisa ou ideia) com que nos deparamos, cabendo ao poeta, nos ensinar apenas um modo de ver.

Esta obra de Graça Graúna apresenta em seu início uma nota – “Uma necessária explicação”, da autora para o leitor. Ela retoma o romance “Dom Quixote de la Mancha”, lembrando-se do que o Cavaleiro disse a Sancho: “para não se esquecer que o sonho que se sonho junto é a realidade” (2007, p. 4). Traz o poeta Carlos Drummond, segundo Graça, outro quixotesco, que reitera sair por aí, só se for de mãos dadas com a multidão. A escritora acredita na força de suas palavras, as quais podem fazer com que seu leitor escape das armadilhas do preconceito, da falta de solidariedade, da violência e do isolamento, em tempos difíceis, por meio de sua poética: “A poesia pode ter um deliberado e consciente propósito social”. (ELIOT, 20118, p. 26)

[...] Agora estamos, posso dizer, num regime de “compenetração mútua”. Estamos a caminho de uma civilização de escala mundial, em que, provavelmente, aparecerão diferenças – é preciso ao mesmo tempo esperar. Mas essas diferenças não serão mais da mesma natureza; serão internas, não mais externas. (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 46)



Portanto, em sua apresentação, “Tear da palavra” é um livro de poemas, que busca levar o leitor a ter a liberdade para sonhar. Para Paz (1982), cada vez que um leitor revive um poema, atinge um estado poético. A experiência da leitura de poemas é sempre um ir além de si, rompendo muros temporais, para ser outro. Graça, a partir disso, relaciona-se ao ir além do convívio indígena, pois, segundo Olivieri-Godet (2017), o sujeito poético ambientado com o espaço urbano e com os territórios autóctones analisa a complexidade das figurações e processos de interação entre a dimensão espacial e o ser humano, quanto ao que tange às mudanças de paisagens e ao movimento entre as culturas, que se inserem na dinâmica multicultural contemporânea. Assim, como a criação poética, é a leitura do poema; o poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia.

[...] para estar apto a conhecer é preciso desconhecer. Se eu aceitar ou presumir que conheço, ainda que não se trate de operações inteiramente claras para minha consciência, o cognoscível se reduzirá às dimensões do já conhecido, que passará a se reproduzir em série, embora eu possa me iludir com a agradável sensação de estar “descobrimdo” novidade, no rumo seguro do avanço e do progresso... sempre no mesmo lugar. (MOISÉS, 2007, p. 25)

A relação interativa no mundo social deriva da contingência dos planos de conduta, da contradição de experimentar-se com a vivência do outro, e não da situação comum ou das convenções que reúnem os parceiros. Pertencerá ao leitor, deste modo, o preenchimento de vazios do texto, através da sua imaginação, sendo que, há o objeto intencionalidade pelo autor, que, entretanto, não foi dito. As possibilidades interpretativas do texto preparam o leitor a desempenhar seu papel, as quais requerem um leitor ativo, possuidor de experiências, compreensões e conhecimentos prévios, a fim de fazê-lo pensar e refletir acerca do que foi dito, ocasionando a ligação entre a estrutura (textual) e o sujeito (o leitor).

Graça apresenta ao seu leitor um texto, que tem a necessidade de que o leitor conheça mais a literatura, a cultura e busca da integração dos povos indígenas. Assim, a relação entre autor, texto e leitor contém amplos elementos extratextuais, que entram no processo, no entanto, Iser (1979) afirma não



serem apenas componentes materiais do que sucede no texto e não representados um a um. O texto é resultante do ato intencional pelo qual, um autor se refere e intervém em um mundo existente, que, contudo, visa a algo ainda não acessível à consciência. Portanto, o texto é um campo de jogo, de modo a estimular a imaginação do leitor, para, posteriormente, interpretá-lo e, com isso, a tarefa de visualizar as diversas formas possíveis do mundo identificável, o universo repetido no texto começa a transformar-se. Conseqüentemente, o jogo encenado do texto não se desdobra, assim como em um espetáculo, o qual, o leitor não é meramente um observador, mas, pelo contrário, o processo da leitura seria um acontecimento para o leitor, propiciando-lhe envolvimento direto no devir dos acontecimentos e na encenação.

Graça Graúna apresenta uma dialética, isto é, em seu tear, de dentro para fora, forma o leitor; de fora para dentro, forma-se escritora. De acordo com Paz (1985), a forma literária do poema corresponde ao lugar de encontro entre o homem e a poesia. A poesia insere o sujeito poético à vida, à sua essência, à sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Segundo Olivieri-Godet (2017), a metáfora do ato de tecer (memórias, auto-histórias e alteridades) na obra poética de Graça Graúna proporciona o lugar do instante que se escoia: o vínculo entre criação e memória dirige-se para a reconstrução identitária do íntimo e do social.

O livro “Tear da Palavra” (2007) foi escolhido porque é composto por três partes – três livros, os quais são: “Tear da palavra”, “Tessitura da Terra” e “Cantos Mestizo”. Os poemas escolhidos para a leitura interpretativa são: “Tear da palavra” e “Entre-lugar”, devido ao fato de que a palavra poética é utilizada por Graça para fazer do “entre-lugar”, um espaço de proximidade, diferenças e partilhas, constituindo, com isso, o tear, a feitura do poema, através da escolha da poética como um lugar de resistência.

A parte “Tear da palavra” apresenta seis poemas: “Outras histórias”, “Laços”, “Postal”, “Tear dos sonhos”, “Canción Peregrina” e “Tear da Palavra”. “Tessitura da Terra” tem quinze poemas: “Sempre-viva”, “Travessias”, “Tessituras”, “Pedagogia”, “Porantinando”, “Entre-lugar”, “Brevidade”, “Escritos”,



“Cantares”, “Ofertório”, “Serra do Mar”, “Retratos”, “Margaridas”, “Reverso do Cárcere” e “Feitura de Tupã”. Já em “Canto Mestizo” há doze poemas: “Uns Cavaleiros”, “Era uma vez”, “Macunaíma”, “Vadiagem”, “Canto Mestizo”, “Escritura Ferida”, “Plegaria”, “Nem mais, nem menos”, “Via crucis”, “

Graça Graúna, nesta obra poética, apresenta-se como uma indígena contemporânea, possuidora de uma identidade híbrida revelada por meio da textualidade e prática poética. Seus poemas, de maneira geral, são concisos, densos e filosóficos. Reinventa modelos, criando a pluralidade linguística, a diversidade no uso e a reinvenção da tradição literária pelo prisma contemporâneo. Seus versos são assimétricos e a ela busca a metalinguagem e a intertextualidade. Por meio de uma subversão poética que adota a forma e o conteúdo, Graça busca pela “reapropriação” dos lugares e memórias ancestrais, reencontrando as matrizes indígenas, a fim de que haja a reconstrução identitária do indígena em um outro espaço. A poética da alteridade baseia-se no “estrangeiro de dentro”, no desconhecido de si.

Sobre teares, tessituras, resistência e resiliência.

A relativização reflete uma atitude positiva e valorativa, visto que abarca de maneira destemida o que pode ser entendido como distante e diferente: o “outro”. Diante disso, DaMatta (2010), destaca que a literatura indígena não se deve exclusivamente porque os indígenas estão desaparecendo, ou para denunciar as injustiças que sofrem, mas para a aprendizagem das lições ainda desconhecidas dos “civilizados” perante as diversas culturas de origem indígena. O centro das motivações ideológicas, para o antropólogo (2010), deve-se à condução no sentido de denúncia e das injustiças e opressões cometidas frente aos indígenas.

Com isso, a cultura, segundo Hall (2003), é uma produção que tem matéria-prima e recursos. Visto que seu processo de formação vem a ser o “tornar-se”, isto é, a cultura apresenta formas de diferenciação, as quais se proliferam. No entanto, há duas formas opostas no funcionamento das formas contemporâneas globalizadas: as forças dominantes que ameaçam subjugar todas as culturas, de um lado, e do outro, os processos descentrando os



modelos ocidentais, de maneira sutil, o que reflete uma disseminação da diferença cultural em todo o globo. Portanto, o caminho para a transformação das culturas visa ao jogo da semelhança e da diferença, que ao abarcar processos mais amplos, evidencia a diáspora – a trajetória de um povo moderno e uma cultura moderna.

A literatura de autoria indígena transporta para uma reflexão quanto ao “outro”, o diferente, a sua inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, no espaço urbano e nas produções textuais locais e globais. Para Thiél (2012), o indígena, no século XX, começa a ser percebido para as culturas dominantes como agente produtor de literatura inserido no mercado ocidental, porém, apresenta características particulares de acordo com cada comunidade ancestral. A literatura indígena impressa no Brasil tem data mais recente – meados de 1990, data esta, a partir da qual, os autores indígenas alcançam mais visibilidade e divulgação.

No século XX, o indígena resiste e apresenta uma produção literária crescente e enriquecedora, como, por exemplo, pelos escritores: Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku. Segundo Thiél (2012), o intercâmbio entre a oralidade e a escrita, as intertextualidades indígenas revelam a sua complexidade e seu caráter híbrido, o que conduz à releitura do que o cânone ocidental costuma nomear como texto literário.

O poema “Tear da palavra” pertence à parte de nome correlato. O título pode ser uma metáfora, porque o ato de tecer reitera o labor das memórias e da alteridade das coletividades indígenas. A representatividade na linguagem poética, segundo o diálogo platônico, é possibilitada por meio da linguagem, que sistemas de símbolos arbitrários – as palavras possuem uma relação intrínseca com as coisas que elas significam. Diante disso, o “nome” carrega em si, certa imitação das coisas, convenções e costumes, visto que o poeta quer ser fundante e os símbolos são propostos através do acompanhamento cultural. As produções de artefato poético e da poética verossímil proporcionam ao leitor o efeito da poética de um texto autônomo, com o qual a linguagem irá se referir ao mundo, às experiências e às expectativas deste sujeito.



TEAR DA PALAVRA

Na urdidura do tempo
o ser
a poesia:
água que bebo
chão que me deito
ar que respiro.
Poesia de pedra
e sal
de peixe
e terra
de vinho
entrecho
trama.

De fio a pavio
A urdidura da vida.
(GRAÚNA, 2007, p. 7)

O poema acima citado apresenta uma estrutura concisa, porém densa. Tem duas estrofes com treze versos na primeira e apenas dois versos na segunda estrofe. No primeiro verso, o eu-lírico refere-se à “urdidura do tempo”. Como verbo, “urdir” alude ao forjar, tramar, traçar, maquirar e retoma ao vocábulo também de tecer. No segundo verso há “o ser” e no terceiro “a poesia”. Assim, o fazer-se através do tempo revela que ele é fugidio e breve diante do existir e da composição poética ou, até mesmo, pode ser forjado diante da brevidade do poema da autora. Olivieri-Godet (2017) destaca a voz da resistência indígena de Graça apresentada nas entrelinhas: a delicadeza, o pesar, a introspecção e a crítica.

De acordo com Bosi (1997), o ser da poesia pode ser constituído de modo historicamente possível, por formas estranhas diante de um meio hostil ou surdo, no interior do processo capitalista. A luta, por vezes, tende acirrar-se perante as garras dos dominadores, porém, nostálgica, crítica ou utópica, a poesia moderna segue seu fluxo, ao criar materialmente o novo mundo e as novas relações sociais, que o poeta recobre a transparência da visão e o divino poder de nomear. Sobre a poética ser uma forma de resistir internamente, Bosi (1997) aponta:

A modernidade se dá como recusa e ilhamento. A metáfora da avestruz que cobre a cabeça diante do inimigo é eloquente



demais para exigir comentário. E o inimigo avança sem maiores escrúpulos. No entanto, se não há caminho, o caminhante o abre caminhando, é a lição do poeta Antônio Machado. Autoconsciência não é paralisia. E Baudelaire: "O poeta goza desse incomparável privilégio de poder, à sua vontade, ser ele mesmo e outro." (Bosi, 1997, p. 143)

Ainda, sobre o poema de Graça, o seu tear acerca da palavra pode ser uma forma de resistência. A voz feminina, a mulher "desaldeada", fora da aldeia, utiliza-se da língua dos colonizadores, a fim de realizar a estética/poética de autoria indígena para a sociedade ocidental, visando à identidade, a alteridade e a coletividade dos povos indígenas.

O traçado do tempo permeado pelo "ser" e "poesia" atrelam-se: "a água que bebo"/ "O chão que me deito"/ "o ar que respiro". O eu-lírico necessita da "água", a qual pode simbolizar a vida – A água é vida. O "chão" pode representar a terra de onde pertence a escritora. Graça é um indígena urbana, contudo, apresenta uma herança ancestral e um lugar sagrado: a aldeia. O "ar", por sua vez proporciona a existência e sobrevivência do sujeito indígena diante do externo – do "outro". As imagens destes versos mostram, de maneira metafórica, que a água como elemento vindo da natureza oferece à vida; o chão, a terra - o território sagrado dos indígenas e o "ar", a transculturação, ou seja, a convivência com o "outro" que proporciona a sobrevivência e a alteridade. O eu-lírico coloca expresso no poema três elementos: a água, a terra e o ar; o fogo fica ausente, o que pode implicar na chama e ardência que, pode causar a destruição das palavras dos escritores de autoria indígena.

"A poesia de pedra"/ "e sal" compreende-se a poética como um labor da matéria-prima – as palavras que devem ser lapidadas e elaboradas, assim como um pedra bruta pode ser transformada em uma joia e tem com o auxílio do sal, para a purificação. "De peixe" / "e terra", os peixes respiram o oxigênio dissolvido na água e se saírem dela, morrem. Contudo, mesmo fora de seu habitat natural, os indígenas, assim como os peixes que vivem no ambiente aquático (nas aldeias), tentam o movimento de trânsito e adaptação pela terra (cidades). Em: "De vinho" / "entrecho"/ "trama" observa-se que os católicos acreditam no milagre da transubstanciação, isto é, na transformação do pão e do vinho, na carne e sangue de Jesus. O vinho também pode ser considerado



“o sangue da uva”. Portanto, há uma transformação para evidenciar a vida, podendo ser as mudanças que ocorreram nos indígenas, no que se refere a alguns hábitos adotados por eles das sociedades “civilizadas”.

“De fio a pavio” é uma expressão popular que vai do começo ao fim; de cabo a rabo, de ponta à ponta. Com isso, o eu-lírico expressa, em um tom melancólico, os traçados da vida, e do “destino”, mas, que, de certa forma, se pode lutar para modificá-los – o tear da vida pode ser feito por cada sujeito. O final do poema, contudo, novamente passa pela “urdidura da vida”, ou seja, pelo tear com os quais se faz a trama da existência. A escolha dos vocábulos, a construção das palavras durante o poema e a enumeração de substantivos sugere o ritmo veloz, assim como é o do tempo. “Tragédia, epopeia, cansaço, o poema tende a repetir e recriar um instante, um fato ou conjunto de fatos que, de alguma maneira, se tornam arquetípicos” (PAZ, 1982, p. 77).

A poesia é o conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de liberação anterior. [...] Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica do vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. (PAZ, 1982, p. 15)

A literatura de autoria indígena busca ser uma porta-voz, já que, muitas vezes, o sistema capitalista e Ocidental inviabiliza a coletividade indígena. A literatura para os escritores indígenas abre-se, a fim de que eles possam construir a identidade perdida deles mesmos, das próprias tribos a que pertencem, diante de um discurso crítico, reflexivo e poético. O espaço buscado revela a necessidade da autoafirmação, a construção subjetiva – vista com o movimento do devir. A aldeia é vista como espaço de refúgio; há o trânsito pelas cidades e pelos ambientes urbanos.

Nos indígenas contemporâneos há o cultivo pela tradição e a preparação para o futuro, que revela o trânsito pelas cidades e pelas comunidades indígenas e o protagonismo, o papel visível na sociedade. Com isso, a literatura de autoria indígena pretende circular entre os indígenas e, em especial, entre os não-indígenas, a fim de que possa existir para “além da existência”.



[...] quando posso buscar entender um costume desconhecido sem necessariamente submetê-lo ao eixo de uma temporalidade postulada pela minha sociedade, eu me permito alcançar a lógica social daquele costume com uma outra alternativa social. Isso me leva ao respeito pela inventividade humana, a humildade pela relativização do meu modo de ordenar uma mesma dimensão da realidade humana e a um desenvolvimento histórico que formou aquele costume observado que pode ser muito diferente do meu. O ponto essencial é que o homem não inventa uma canoa só porque deseja cruzar o rio ou vencer o mar, mas inventando a canoa ele toma consciência do mar, do rio, da canoa e de si mesmo. Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica. (DAMATTA, 2010, p. 115)

O “não-lugar”, ou seja, a busca pelo reconhecimento destes escritores, quanto a de seus “irmãos indígenas”, dentro da própria tribo, como a autoafirmação em outros espaços e pela procura de conhecimento e de reconhecimento. Nesse sentido, a escrita literária é tida como instrumento de reconstrução da identidade perdida ou esquecida no entre-lugar. A reescrita da história das coletividades indígenas e a reconstrução dos autores produzem a interlocução da alteridade/outro e entre o coletivo.

O “entre” abarca o variado, o múltiplo, o um e o “outro”, a partilha, além da resistência ao discurso científico moderno. Para Hissa (2002), a ideia de interface não busca a precisão, mas o vago e a abstração. Consequentemente, o vago sugere a ausência, que é questionada pela memória e pelo desejo do sujeito. O entre-lugar é um espaço que, por si só, implica na existência de um, de outro ou de vários. O intervalo entre objetos físicos, uma distância preenchida por híbridos diversos, a pluralidade, o diálogo criativo e a desconstrução de especificidades, caracterizam o “entre”, isto é, converge-se no comum, na partilha, na distância e na proximidade, no intervalo e no pertencimento.

Uma representação de mundo: superposição e intersecções, desmedido, universo de ressonâncias entre células – complexas, por si, mas, sobretudo, em suas ramificadas relações entre elas e o seu ambiente exterior; um conjunto plural de silêncios e de vazios fabricados por ignorância, acasos históricos, processuais ou efêmeros, espaço fronteiriço



constituído de excessos que também dizem o mundo. (HISSA, 2017. p. 13)

O trânsito remete a uma posição transitiva, ou seja, entre o passado e a atualidade, entre uma pessoa e outra, entre o longe e o perto. O entre-lugar indica a “territorialização” e a “desterritorialização”, como movimentos contínuos e que se influenciam. Para Olivieri-Godet (2017), o conceito de entre-lugar, corresponderia a uma forma de “corte-vínculo”, ou seja, ajuda-nos na compreensão da experiência complexa, contraditória e da dolorosa necessidade de reocupação expressa na poesia de Graça Graúna.

O poema “Entre-lugar” faz parte do capítulo “Tessituras da Terra”. Segundo Olivieri-Godet (2017), as “tessituras da terra” correspondem à natureza, à etnia e à ancestralidade dos indígenas – seria um ponto de intersecção. Graça Graúna em “Tear da palavra” dialoga com Camões e Caetano Veloso em “Outras histórias”; em “Canción peregrina”, escreve o poema em espanhol. Em “Tessituras da Terra” apresenta um poema em espanhol, “Cantares”. Já em “Canto Mestizo”, surge dois poemas em língua espanhola, “Canto Mestizo” e “Plegaria” e, na língua inglesa, escreve “Answer”.

A poesia de Graça abre-se para o “outro”, de formas a desconstruir as fronteiras culturais, políticas, étnicas e sociais. Sua produção literária é inserida no movimento da poética da alteridade, a qual a experiência do espaço ocupa lugar central. Os diversos espaços das poéticas de alteridade, frequentemente utilizam como metonímia da nação ou do Ocidente, que o personagem do ameríndio, o “estrangeiro de si”, questiona o seu lugar, como também expõe os processos de transição e multiculturalismo.

Entre-lugar

De uma lado
a palavra
do outro
o silêncio

estreando realidades conhecidas.

A pá lavra o abismo
que vai de mim
ao outro.

(Graúna, 2007, p. 11)



Este poema também é bastante sucinto e compacto. Apresenta duas estrofes, sendo que na primeira tem cinco versos e na segunda, três versos. Manifesta um ritmo rápido e o eu-lírico realiza a contraposição entre a palavra e o outro: a palavra do outro e o silêncio; “a pá lavra do abismo”/ “que vai de mim”/ “ao outro”.

As histórias são costuradas devido à linguagem. De acordo com Foucault (2007), as línguas foram separadas uma das outras e se tornaram incompatíveis, apenas na medida em que antes se apagou essa semelhança com as coisas que havia sido a primeira razão de ser da linguagem. A relação do significante com o significado se coloca em um espaço onde nenhuma figura intermediária assegura mais seu encontro: está no interior do conhecimento, o limite estabelecido entre a ideia de uma coisa e a ideia de uma outra. O que tem de próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar.

A palavra do outro corresponde aos termos, ideologias e valores promulgados pela sociedade Ocidental e capitalista, a qual detém o poder. Do outro lado, há o silêncio dos indígenas, uma realidade já conhecida. Segundo Olivieri-Godet (2017), a perda do território tradicional dos indígenas ocasionou a desestruturação da organização social e o apagamento da memória cultural, cujo sinal mais evidente é o desaparecimento da sua língua. Nesse sentido, como uma realidade que deverá ser conhecida, existe a escritura, a literatura indígena, que é um espaço para a reconstrução identitária sensível ao outro – a resistência e, paralelamente, de resiliência. O conceito de entre-lugar, para Olivieri-Godet (2017), corresponde, portanto, ao lugar do escritor indígena contemporâneo, também, enquanto uma forma de “corte-vínculo”, o qual ajuda na compreensão da experiência contraditória, complexa e dolorosa da expropriação e a necessidade da reocupação, como evidencia Graça.

Contudo, a “palavra” (poética) ou a pá que registra as impressões, memórias e histórias do eu-lírico, torna-se um abismo que vai dele ao “outro”. Quanto mais ele cava, mais se sente distante de si. O outro também pode ser o estrangeiro dele mesmo, isto é, o desconhecido do próprio eu-lírico. A liberdade, os sonhos e as esperanças transformam-se na consciência que o



indígena possui acerca das distâncias, afastamentos, diferenças frente ao “outro”, fazendo com que, a palavra poética além de ser um “entre-lugar” de resistência, também passe a ser um espaço de resiliência para o indígena. Com isso, para Hall (2003), a identidade cultural não é fixada por meio do parentesco e genes, mas traz a disseminação que todos carregam consigo, na promessa do retorno redentor. Os mitos fundadores da identidade cultural, ao contrário da história que é linear, são transitórios, cíclicos e frequentemente podem ser transformados.

Considerações Finais

Como escritora, Graça Graúna sugere o “entre-lugar”, o espaço para os sonhos, as criações, os teares e tessituras diante do eu e do outro, dos afastamentos e aproximações entre a cultura indígena e a cultura Ocidental e capitalista. A liberdade para o sonhar e para o resgate da identidade coletiva se faz perante a resistência e o fazer a si-mesmo corresponderia ao espaço da resistência dos povos indígenas. Quando a interação social, o conhecimento de si, a percepção do mundo irrompe, é possível tentar mudanças internas e externas, bem como a possibilidade de se buscar decifrar nossos próprios mistérios, sendo que o trânsito para isso seria o verdadeiro objetivo. Graça Graúna por meio da linguagem poética expressa o tear sobre a vida indígena

Referências

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FOUCAULT, M. Representar. In: **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma T. Muchail. 9 ed. São Paulo: MARTINS Fontes, 2007.

GRAÚNA, G. **Tear da Palavra**. Belo Horizonte: S. n., 2007.



HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HISSA, C. E. V. Fronteiras. In: _____ **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia da crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. (Coleção Humanitas).

HISSA, C. E. V. Entre. In: MOREIRA, M. E. R.; SILVA M. I, S. (org.). **Literatura: espaço fronteiroço**. Colatina/Chicago: Clock-Book:, 2017.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert et al . **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. 2 ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.3

LÉVI-STRAUSS, C. **Claude Lévi-Strauss: entrevista com Véronique Moraigue**. Trad. de Jorge Vilela. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

MOISÉS, C. F. **Poesia & Utopia: sobre a função social da poesia e do poeta**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

OLIVIERI-GODET, R. **Graça graúna: A poesia como estratégia de sobrevivência**. Interfaces Brasil/Canadá. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 17, n. 3, 2017, p. 101-117.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães

anarosa.psi@hotmail.com

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Franca (2009), licenciatura plena em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pelo Centro Universitário Municipal de Franca (2011), especialista em Saúde Pública, pela Universidade de Franca (2011). Mestre em Psicologia, com ênfase em Psicanálise e Cultura, pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Atualmente cursa o Doutorado em Letras (Estudos Literários), pela Universidade Federal de Uberlândia; especializações, em andamento, em Teoria Psicanalítica, Filosofia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Instituto Souza. Artigos publicados, participações em Congressos e Simpósios. Interesses de atuação nas seguintes áreas: Psicologia Clínica e Social, pesquisa em Psicanálise e Literatura.



Carlos Augusto de Melo

carlosmelo@gmail.com

Sou professor do Núcleo de Literatura do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPLET) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Minha graduação foi em Letras/Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis (2003). Fiz Mestrado (2006) e Doutorado (2009) em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tenho pesquisado nas seguintes linhas de pesquisa: Crítica, História e Historiografia literárias, Revisão do Cânone Literário, Literatura e Memória e História do Ensino de Literatura.



Ritos e tradição do musseque nas águas da chuva

Eliane Gonçalves da Costa
Záira Bomfante dos Santos
Regina Soares Oliveira

200

Resumo: O artigo apresenta uma leitura da primeira “estória” de *Luuanda* (2006), *Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos*, do angolano José Luandino Vieira, buscamos identificar, por meio da junção espaço/personagem, os símbolos que constituem a cidade literária *Luuanda*. Partindo das concepções de espaço, cidade e seus símbolos, nossa pesquisa destaca a representação ritualística em que personagens e espaço unem-se para preparar a chegada da nova cidade *Luuanda*. Ler as estórias que compõem o livro, é ler esses espaços, seus símbolos e sua simbologia. Nesse movimento, apoiamos-nos nas contribuições de Bakhtin (1993) e Lotman (1978) – cronotopia, e Lins (1976) que inscreve a personagem como espaço. Assim, ao trazer a marca da cidade Luanda inscrita no título, o autor nos solicita uma nova leitura da capital de Angola. Remapeamos a cidade, guiados pelos personagens, que em *Luuanda*, estão misturados ao espaço e aos símbolos míticos da natureza, com destaque para a chuva.

Palavras-chave: Literatura Angolana; Espaço; Cidade; Cronotopo; Rito.

Musseque rites and tradition in rain waters

Abstract: The article presents one reading of the first "story" of *Luuanda* (2006), *Vavó Xixi and his grandchild Zeca Santos*, of the Angolan José Luandino Vieira; we sought to identify, through the space/character junction, the symbols that constitute the literary city *Luuanda*. Starting from the conceptions of space, city and its symbols, our research highlights the ritualistic representation in which characters and space unite to prepare the arrival of the new city *Luuanda*. In these rituals, the organization of space and the influence of the force of nature are common in the preparation of the "initiates." Thus, reading the stories that make up the book is to read these spaces, their symbols and their symbology. In this movement, we rely on the theoretical contributions of Bakhtin (1993) and Lotman (1978) that associate time and space (chronotope) and Lins (1976) that inscribes the character as space. Thus, by bringing the Luanda city mark inscribed in the title, the author requests a new reading of this space already identified - the capital of Angola. This attempt to read is to "re-map" the city, to create new codes, guided by the characters, which in the case of *Luuanda*, are mixed with the space and the mythical symbols of nature. In this work, especially the rain.

Keywords: Angolan literature; space; tradition; chronotope, ritual

Considerações iniciais

O livro de contos do renomado escritor angolano Luandino Vieira, *Luuanda*, foi publicado pela primeira vez em 1963, é considerado um dos mais importantes textos literários de Angola. Nomeado como “estórias”, as narrativas que compõem o livro são: *Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos*, *Estória do ladrão*



e do papagaio, Estória da galinha e do ovo. Juntas formam um mapa histórico e social da cidade de Luanda. Será por meio de imagens da cidade real e de símbolos da natureza que o Luandino Vieira trará à tona a cidade literária. Nessa perspectiva os topos ganha destaque e personagens, tempo e espaço embaralham-se para arquitetarem a utópica e também real *Luuanda*.

Situando a cidade – Luanda, Luuanda

Iniciamos essa seção trazendo uma metáfora das cidades do século XXI ao remetermos a queda das torres gêmeas - World Trade Center -, no 11 de setembro, é, pois, uma imagem marcante para a cidade. De alguma forma, para o fundamentalismo, atingi -las funcionaria (e funcionou), como um “tiro” no coração da cidade, bem como uma praga divina, na Babel do capitalismo. Remete-nos a um mito, o da Babel bíblica, em que os descendentes de Noé, sobreviventes do dilúvio, decidem se fixar numa planície na terra de Sinear e ali, utilizando tijolos cozidos, edificar uma cidade e uma torre “cujo topo chegue até aos céus” (Velho Testamento). Quando iniciam a empreitada, o castigo, as línguas se embaralham, e a impossibilidade de comunicação divide as nações.

Vimos, que a cidade colonial é construída numa perspectiva mimética, espelho deformado. Essa cidade física cria seu espaço brutalmente e coloca os seus habitantes à margem dessa relação e de outras, que não cabem neste trabalho, fazendo surgir os processos de oposição. Tal resistência aparece em pelo menos dois planos, aqui destacados: o histórico e o literário.

A cidade, como local de mutações infinitas, pede um mapeamento de seus sentidos. A literatura, ao abordar a cidade, busca revelar seus diversos sentidos, sua polifonia. O professor Renato Cordeiro Gomes (1994), ao estudar as representações da cidade na literatura, observa que a mesma é constituída de inúmeros símbolos, portanto, passível de combinações infinitas. Para o autor, é a linguagem que impossibilita a estagnação da cidade em seus signos

a fim de que outra cidade imaginária possa existir, grafia urbana produzida pela atividade de leitura. Ler essas grafias urbanas, portanto, é detectar e decifrar o fio condutor de seu discurso, o seu código interno (Gomes,1994, p. 32).



Podemos tratar esse código interno como uma representação simbólica. Nessa perspectiva, é plausível aproximar o mito a esse “fio condutor do discurso”. O mito, em sua acepção principal, é a narrativa de uma criação, explica como algo passou a ser. Portanto, Luuanda apresenta em suas três histórias, sua criação e a necessidade do reconhecimento da voz de seu povo, aqui tratado como personagens –arquitetos.

A análise de Luuanda, como cidade literária, dar-se-á na perspectiva do espaço como escrita, que cria a sua própria sintaxe. Seu labirinto pode ser decifrado na medida em que identifiquemos no espaço e nas personagens o fio condutor da narrativa. A saída de Luanda desemboca na entrada de Luuanda.

Espaço e Literatura

A questão do espaço em Luuanda é de fundamental importância para que possamos edificar essa cidade literária. Apesar de não ser um tema novo, os estudos sobre o espaço ainda não estão sistematizados de forma mais precisa. A grande parte dos estudos encontrados se remetem ao espaço do romance. O professor doutor Antonio Dimas (1987) afirma:

Entre as várias armadilhas virtuais de um texto, o espaço pode alcançar estatuto tão importante quanto outros componentes da narrativa, tais como foco narrativo, personagem, tempo, estrutura etc. É bem verdade que reconheçamos logo, em certas narrações esse componente pode estar severamente diluído e, por esse motivo, sua importância torna-se secundária. Em outras, o contrário, ele poderá ser prioritário e fundamental no desenvolvimento da ação quando não determinante. Uma terceira hipótese ainda, esta bem mais fascinante!, é a de ir-se descobrindo-lhe a funcionalidade e organicidade gradativamente, uma vez que o escritor soube dissimulá-lo tão bem a ponto de harmonizar-se com os demais elementos narrativos, não lhe concedendo, portanto, nenhuma prioridade. Em resumo: cabe ao leitor descobrir onde se passa uma ação narrativa, quais os ingredientes desse espaço e qual sua eventual função no desenvolvimento do enredo. (DIMAS, 1987, p.6)

Fica evidente a necessidade de percebermos o espaço para além de significados denotativos e conotativos. É preciso descobriremos sua “funcionalidade”. Assim, em Luuanda, mais que um substantivo que refere à cidade, temos uma sociedade marcada pelo símbolo da resistência. Essa



sociedade sobreviverá no reconhecimento de sua identidade, “de simbiose ou de influências, onde traços de culturas se atritam e disputam primazias” (Santilli 1985, p.64).

O espaço na perspectiva da geografia, de acordo com Santos (1985, p.26), em Espaço e método, não é formado apenas por “coisas, objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual”. Assim, o espaço é condição, meio e produto da realização da sociedade humana em toda a sua multiplicidade.

Nas três estórias que compõem Luuanda, a condição marginal dos personagens dá uma dimensão cósmica ao espaço, como “signo do infinito”, como afirma Gaston Bachelard (2006), no livro Poética do Devaneio, ultrapassa os limites geográficos e reconstrói o mundo real. Para o autor,

(...) o devaneio foge do objeto próximo e imediatamente está longe, além no espaço do além. Quando esse além é natural, quando não se aloja nas casas do passado, ele é imenso. E o devaneio é, poderíamos dizer, contemplação primordial. (BACHERLARD, 2006, p. 189)

Ler o musseque, a Baixa e as personagens ultrapassa uma leitura geográfica, pois o espaço é também constituído por uma visão de mundo. O estudioso Lotman (1978), em A estrutura do texto artístico, afirma que o homem cria imagens do mundo e, nesse processo, utiliza uma modelização espacial concreta para representar a cultura, assim, “as coisas ordenam-se em modelos do mundo dotados de traços nitidamente espaciais” (LOTMAN, 1978, p 306). Mesmo considerando distinções, o autor percebe que tais modelos são organizadores do espaço literário que pode gerar modelos mais gerais, como na obra de um escritor ou de um movimento estético literário.

Tendo como prioritário o espaço topológico da fronteira, Lotman destaca três categorias de fronteiras. A primeira é imóvel e se divide em duas partes “deve ser impenetrável e a estrutura interna de cada subespaço, diferente” (LOTMAN, 1978, p. 373). A segunda categoria é móvel, muda constantemente de lugar. Nela a ameaça pode vir tanto do mundo fechado como do exterior, porém mesmo móvel é impenetrável. Nesses casos, o conto tem a fronteira



dividida em duas partes e a personagem pertence a um dos espaços sem invadir o outro. Há um outro espaço que o estudioso classifica como polifônico. Neste as personagens pertencem a diversos espaços e o mesmo é fragmentado, podendo caracterizar, na narrativa, a tensão entre dois espaços como resultado ou modelo estrutural do mundo.

Em Luanda, o espaço é dividido entre cidade (Luanda) e musseque, perspassado por fronteiras espaciais e principalmente sociais. Seja o quintal, na “Estória da galinha e do ovo”, ou as fronteiras entre o interno e o externo, que formam os pares musseque/Luanda, cubata/musseque em “Vavó Xixí e seu neto Zeca Santos”. Ou ainda a polifonia dos espaços na “Estória do ladrão e do papagaio”. Aqui, a fronteira vai além do espaço e mistura-se aos personagens, que trazem as marcas fronteiriças em suas condições sociais (ladrões) e físicas (os olhos de Garrido).

Essas categorias espaciais juntam-se perfeitamente às análises feitas por Bakthin (1993), em seu livro *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*, sobre a fusão espaço e tempo, denominadas por ele como cronotopos. Sem utilizar o sentido original da palavra (que está na matemática e na teoria da relatividade de Einstein), o crítico discorre sobre a indissociabilidade do espaço e do tempo, criando uma outra categoria espacial.

Para Bakthin (1993), o tempo no romance está interligado ao espaço. O espaço no romance só possui sentido na medida em que o tempo transparece no espaço e compõem o enredo. Atesta que “esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico” (BAKTHIN 1993, p.211). Assim, o cronotopo determina os gêneros, pois o tempo é o princípio condutor em literatura. É também determinante da imagem como categoria de conteúdo e forma. O cronotopo pode ser visto como a figuração da realidade e mostra como o homem modela o mundo, representando-o de acordo com cada tempo, seja cultural, social, seja emocional. Utilizando as palavras de Bakthin (1993, p. 350) “o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando caminhos)”. O cronotopo é um centro organizador do romance tanto temático como figurativo. Temático por organizar o enredo, figurativo porque nele o tempo se concretiza no espaço. No entanto, o fator principal dessas análises reside na dialogicidade



cronotópica. Será nesse diálogo que entraremos “no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos são também cronotópicos” (BAKHTIN p.357).

A formação do espaço quer numa perspectiva geográfica, quer literária, ocorre numa tensão. Essa tensão encaminha-nos para a continuidade das dúvidas sobre como entender o espaço físico ou literário. Considerando que nossa preocupação maior se debruça sobre o segundo, uma outra questão urge: a relação entre o humano e o espaço. Sobre esse enfoque, Lins (1976) nos parece cabível em sua análise do espaço na obra, Lima Barreto e o espaço romanesco. O autor, à semelhança de Bakhtin, propõe outra indissociabilidade – personagem e espaço. Apresenta a seguinte questão: Ora, como devemos entender na narrativa o espaço? Onde, por exemplo, acaba a personagem e começa o espaço? Na tentativa de solucionar tais questionamentos, Lins afirma:

O espaço no romance tem sido – ou assim pode entender-se – tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo inclusive de ser constituído por figuras humanas, então coisificadas ou com individualidade tendendo para o zero. (LINS, 1976, p. 63).

Nessa perspectiva, o autor aponta ainda como relevante a importância da atmosfera, também ligada ao espaço. A atmosfera mesmo sendo abstrata pode envolver e penetrar os personagens, caso que podemos comprovar com “Estória da galinha e do ovo”. Sua atmosfera é abafada, no clima tenso do musseque, mas com o frescor da tarde e a inevitabilidade do fim de um dia e a projeção de um novo dia, o “causo” é resolvido.

Lins (1976) diferencia o espaço da ambientação. O ambiente é o espaço descrito na estória, e os recursos literários utilizados para criar o espaço vão dar o sentido que o ambiente vai ter na narrativa. A ambientação não é explícita, mas tem um sentido próprio que o texto atribui. O espaço, diferentemente da ambientação, é explícito, contém dados da realidade, pois para a compreensão de espaço, levamos a nossa experiência de mundo; “para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõem-se um certo conhecimento da arte narrativa” (Lins, 1976, p.27).



Na tentativa de elucidar a questão do espaço, o autor propõe três princípios básicos da ambientação: a ambientação franca, a ambientação reflexa e a ambientação oblíqua. Na primeira, o narrador é quem introduz o ambiente, é ele quem observa e descreve, geralmente, apresenta descrições minuciosas. A ambientação reflexa é caracterizada pela narração em terceira pessoa e mantém o foco na personagem, “evitando uma temática vazia”. Ambas são facilmente reconhecidas. A terceira, ambientação oblíqua, ocorre quando a personagem apresenta o ambiente, é por meio das suas sensações que o ambiente toma corpo.

Essas categorias estão ligadas mais diretamente ao narrador e ao personagem. No entanto, Lins (1976), aprofunda as questões do espaço, classificando ainda a ambientação como “desordenada” e “ordenada”. Na primeira, o narrador não se prende a descrever o ambiente, apenas enumera fragmentos importantes na narrativa. A imprecisão nas descrições do espaço é uma negação deste, pois as sensações (cor, cheiro, barulho, sabor) muitas vezes são mais importantes como espaço. Na outra, ordenada, a descrição minuciosa do narrador e a organização do espaço formam com os demais elementos da narrativa, um todo sem fragmentação, já que tende a uma organização detalhada, dando ao espaço uma precisão, sem, contudo ser constante na estrutura geral do texto. Conforme o autor, a síntese e a minúcia coexistem em obras modernas.

Podemos afirmar que esses dois conceitos de ambientação são encontrados em Luuanda. O foco do autor detém-se mais na natureza. Luandino trabalha com pares opostos, a lua e a escuridão, o estio e a chuva. Nos contos de Luuanda, há uma contenção de cores, o ambiente é árido, penoso. Somente na terceira estória é que apresenta um vermelhão mais intenso, diferente do chão batido do musseque. Nessa história, a liberdade dá suavidade à narrativa, e o vermelho veste a esperança da liberdade.

O estudo de Lins (1976), depois de esplanar as categorias de ambientação, passa efetivamente à análise da função do espaço. Afirma que o cenário é uma das funções que o espaço tem. Por meio de objetos, cores, disposição de móveis, caracterização da natureza e outras descrições,



podemos projetar a personagem. O espaço fala sobre a personagem, seja com aspectos internos, seja com externos.

Há também espaços que possuem tanta força que influenciam as personagens, provocando suas ações. Ainda, segundo Lins (1976), há dois tipos de espaço: o que propicia a ação e o que a provoca. O primeiro caracteriza narrativas em que a personagem não conduz a própria vida. É libertador e pode ser imprevisto, surpreende tanto a personagem quanto o leitor. O outro, o que provoca a ação, é anunciador da ação, o cenário torna possível o que já havia sido enunciado.

As funções habituais do espaço não se reduzem a influenciar a personagem ou contribuir para sua caracterização: destina-se, muitas vezes, exclusivamente a situá-lo. Não se percebe, nestes casos, um nexos entre a personagem, a ação cumprida e o cenário em que a cumpre. (Lins, 1976, p.101)

Podemos afirmar que as relações espaço-personagem enriquecem e situam não apenas as ações. O espaço pode unir-se ao personagem ou ressaltar o contraste, como, por exemplo, vavó, que ora se contrasta com a natureza e sua raiva, ora aproxima-se com a sua revolta. Esse conflito entre personagem e espaço expõe as relações do homem e seu meio.

Lins (1976) inscreve a personagem como espaço, Bakthin (1993) e Lotman (1978) caracterizam o espaço pela junção espaço/tempo/personagem. As definições de espaço, tomadas de empréstimos da arquitetura, geografia e sociologia, abraçam-se às literárias. Assim, esses espaços formam um cosmo. Um mundo à parte, criado e estabelecido por essas relações. Nesse sentido, é correto afirmar que cada texto literário é uma criação. Uma possibilidade de recomeçar, um rito que a cada leitura nos dá uma passagem.

A Chuva e o rito das águas.

Estudar os símbolos é uma preocupação mais que acadêmica, é sobremaneira parte da cultura popular. Mircea Eliade (1998), em seu *Tratado de história das religiões*, ocupa-se com tal estudo. Na simbologia das religiões primordiais, segundo o autor, as águas são fonte e origem, a matriz de todas as



possibilidades. Indiferente a povos ou religiões, a água sempre aparece com a mesma função:

confere um novo nascimento por um ritual iniciático, ela cura por um ritual mágico, ela assegura o renascimento postmortem por rituais funerários. Incorporando nela todas as virtualidades, a água torna-se símbolo da vida (a água da vida) (ELIADE, 1998, p. 157- 158).

Em Luuanda, a água aparece primeiramente como prenuncio: a chuva que logo virá. Aparece também nos rios e no mar. Mantendo os seus significados, a água, em uma de suas formas, pode ser redentora ou destruidora. Para Eliade (1998), a água pode representar para os seres humanos, purificação, como é o caso do batismo no cristianismo. Nascimento de um novo homem, rito que simboliza a morte e ressurreição de Cristo:

Na água, tudo se dissolve, toda a forma se desintegra, toda a história é abolida; nada do que anteriormente existiu subsiste após uma imersão na água, nenhum perfil, nenhum sinal, nenhum acontecimento. A imersão equivale, no plano humano, à morte, e no plano cósmico, à catástrofe (o dilúvio) que toda a história, as águas possuem essa virtude de purificação, de regeneração e de renascimento, porque o que é mergulhado nela “morre” e, erguendo-se das águas, é semelhante a uma criança sem pecados e sem “história”, capaz de receber uma nova revelação e de começar uma vida “limpa”. As águas purificam e regeneram porque anulam a “história”, restauram – a integridade auroral. (ELIADE, 1998, p. 159)

Podemos afirmar que a função das águas e a relação que vai ocorrer entre elas e as personagens podem determinar as ações. Em “Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos”, o espaço é apresentado em pares opostos, enquanto a chuva lá fora é forte, lavando tudo e transformando os caminhos; na cubata há sossego. A inversão ocorre quando diminui a chuva, lá fora há calma, e dentro da cãs aumenta a tensão entre a vavó e o neto. Perceba que espaço e personagem unem-se, por meio dessas oposições.

A chuva pode destruir um espaço e instaurar um recomeço, bem como influencia as ações das personagens. Pode ser lida como uma representação simbólica, está ligada ao mito do dilúvio. Este significa a instauração de uma nova era com uma nova humanidade. Retomando a autora



esta concepção cíclica é confirmada pela convergência dos mitos lunares com os temas da inundação e do dilúvio, pois que a lua é, por excelência, o símbolo de devir rítmico, da morte e da ressurreição. Tal como as forças lunares comandam as cerimônias de iniciação – quando o neófito “morre” a fim de “reviver” – assim, também a lua se encontra em estreita ligação com as inundações e o dilúvio que aniquilam a velha humanidade e prepararam o aparecimento de uma humanidade nova. (ELIADE, 1998, p. 173)

A chuva, anunciada por Vavó, pelo canto dos pássaros e pelo vento, vislumbra o devir de uma nova era. Sua função é purificar e regenerar ao mesmo tempo. No entanto, vale destacar que a reversibilidade das águas determina os caminhos seguidos pelos personagens. Temos, então, a descrição do musseque pleno de águas da chuva. Ele é definido como sanzala no meio da lagoa, suas ruas lavadas de chuva, as cubatas invadidas pela água vermelha. Não há como reverter essa imagem. Há um rastro de destruição. Uma alternância de grau da chuva, e sua apresentação;

Lá fora, a chuva estava a cair outra vez com força grossa e pesada, em cima do musseque. Mas não tinha mais trovão nem raio, só o barulho assim das águas a correr e a cair em cima da outra água chamavam as pessoas para dormir. O vento raivoso, que traz a chuva, vem do mar do rio Kuanza, símbolo da integridade nacional para os angolanos, para a cidade de Luanda. (VIEIRA, 2006, p.8)

Essa chuva que passa pelo musseque e pela cidade, não diferencia os espaços. A representação do dilúvio não tem caráter religioso, mas sim social. É a fome que deverá ser banida dos espaços do musseque, bem como as linhas que diferenciam as classes sociais e espaços que cabem a cada uma numa sociedade dividida em classe.

A chuva que “sai duas vezes” e o vento que teima “a não querer mais soprar como antigamente” (VIEIRA, 2006, p.11). O menino, agora homem feito, Zeca Santos, sai todos dias a procura de emprego, e sem sucesso volta para casa, retorna e ouve os sermões de Vavó.

No entanto, a densidade da estória é construída nas marcas do tempo que estão talhados no rosto da avó e no elo entre esses personagens. Um conto escrito com as marcas das dificuldades e do desalento, porém banhado pelas águas do céu de Luanda, é pincelado pela esperança, e o neto, símbolo



de uma nova geração, mesmo à revelia de sua condição, não deixa que as negativas da vida se transformem em desencanto. A estória finda com a manutenção do desejo material, a camisa amarela com estampas floridas e o desejo emocional, o amor de Delfina.

Luuanda ergue-se, assim, num ritual, paralela ao mundo real. Uma cidade que se anuncia, após a chuarada, não apenas por sua geografia silenciada, mas também por deflagrar nessa nova forma de se descrever, a condição humana e a reversibilidade de toda e qualquer situação. Toda chuva passa.

Algumas considerações

Em Luuanda a fronteira social demarca o espaço. Talvez, seja esse o motivo de utilizar a natureza como espaço pleno na narrativa. Retomando Lins (1976), a caracterização da natureza impõem-se às personagens, tornando-se uma interlocutora, sendo um espaço comum, sem limites sociais. O sol, a chuva e as árvores são espaços-personagens que, aliadas, e à revelia das diferenças, inevitavelmente, anunciam a mudança.

As representações simbólicas em Luuanda e a maneira como essas alegorias são antropomorfizadas, assumem o papel de personagens. Desse modo, os espaços de Luuanda são carregados de significados. Ler os espaços passa a ser uma leitura dos símbolos que demarcam as fronteiras entre o musseque e a cidade. Podemos afirmar que o espaço é deveras um conceito abstrato. Há, em sua constituição, uma dimensão real e concreta como lugar de realização humana. Se, por um lado, a sociedade constrói um mundo objetivo que podemos chamar de “sócio-espacial”, por outro, esse mundo, mesmo sendo real, se resvala em contradições. A literatura ao recriar esse “mundo objetivo”, mune-se das contradições que o compõem e projeta uma outra possibilidade para ler e pensar a cidade de Luanda e seu rito de passagem para o alvorecer de uma nova cidade - cidade literária - límpida, banhada pela chuva, aprisionada em seu cativeiro colonial, e finalmente renovada pela energia da vida e do sol vermelho que desponta no último conto das estórias de Luuanda.



Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Ed. Unesp - Hucitec, 1993.
- DIMAS, A. **Espaço e Romance**. São Paulo. Ática, 1987.
- ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo. Mercuryo, 1998.
- GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LINS, Osman **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo. Ática, 1976.
- LOTMAN, I. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa. Ed. Estampa, 1978.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo. Nobel, 1985.
- SANTILLI, Maria Aparecida. **Africanidade**. São Paulo: Ática, 1985.
- VIEIRA, José Luandino. **Luuanda**. São Paulo, Cia das Letras, 2006.

Eliane Gonçalves da Costa

elianecoordena@gmail.com

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP(2007). Atua nas áreas Educação e Pesquisa em Letras e Pedagogia com ênfase nas seguintes áreas: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura e Gênero, Educação Étnico-Racial, Literatura e Diversidade, Formação de Professores Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento.

Záira Bomfante dos Santos

zbomfante@gmail.com

Possui graduação em Letras, especialização em Língua Inglesa pela PUC-MG (2005), mestre em Linguística do Texto e do Discurso (2009) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É líder do grupo de pesquisa CNPQ Multimodalidade, Leitura e Textos - GEMULTE/UFES/CEUNES. Atua no ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo - CEUNES/UFES no Departamento de Educação e Ciências Humanas- DECH e professora Permanente no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB CEUNES/UFES



Regina Soares Oliveira

oliveira.regs@gmail.com

É Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), campus Jorge Amado desde 2014. Doutora (2014) e Mestre (2008) em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Bacharel e Licenciada em História (2000) pela Universidade de São Paulo (USP). Na docência atuou na educação básica nas redes municipal e estadual de educação na cidade de São Paulo (2003-2012). Possui interesse em pesquisas que perpassem a relação e o diálogo da História com outras áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Arquitetura e Urbanismo



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

