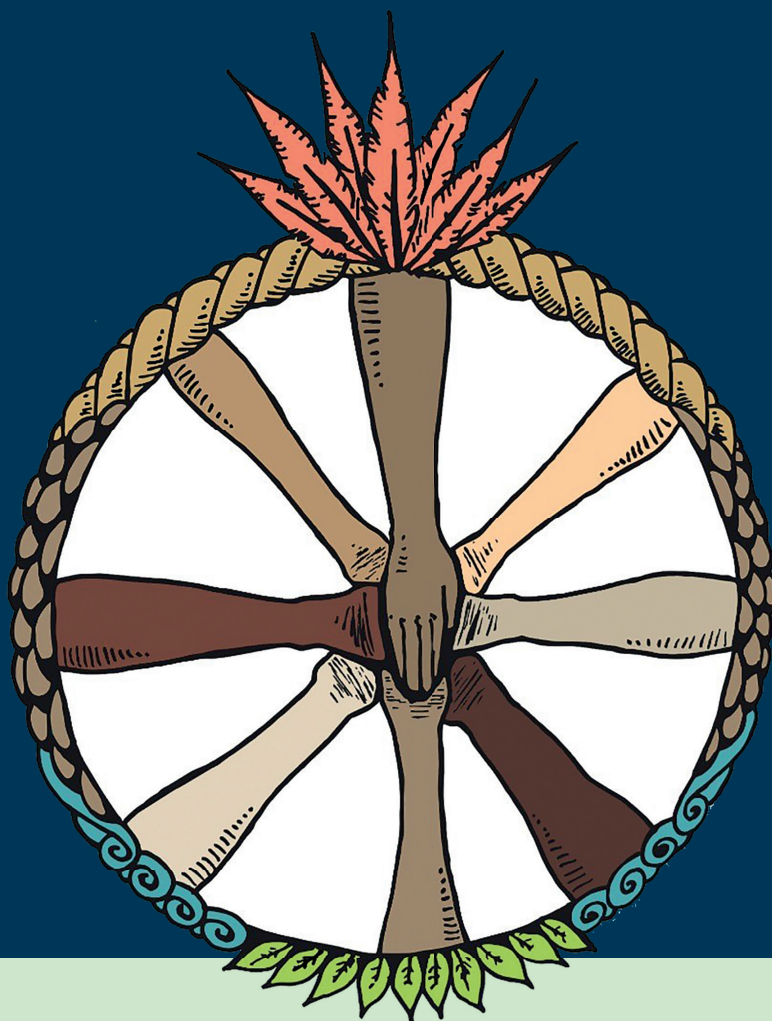


Ana Roseli Paes dos Santos  
Adriana Demite Stephani  
Wilson Rogério dos Santos  
(ORGANIZADORES)



# EDUCAÇÃO, CULTURA E ETNODESENVOLVIMENTO

## SABERES EM DIÁLOGO



Ana Roseli Paes dos Santos  
Adriana Demite Stephani  
Wilson Rogério dos Santos  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO, CULTURA E ETNODESENVOLVIMENTO

## SABERES EM DIÁLOGO



PALMAS-TO  
2019

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

**Vice-reitora**

Ana Lúcia de Medeiros

**Conselho Editorial**

Cynthia Mara Miranda (Presidenta)

Danival José de Souza

Idemar Vizolli

Ildon Rodrigues do Nascimento

Nilton Marques de Oliveira

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

**Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)**

Jaasiel Nascimento Lima

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários (PROEST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEX)**

Maria Santana Ferreira Milhomem

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)**

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

**Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)**

Vânia Maria de Araújo Passos

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)**

Raphael Sanzio Pimenta

**Prefeitura Universitária**

João Batista Martins Teixeira

**Procuradoria Jurídica**

Marcelo Morais Fonseca

**Projeto Gráfico/Diagramação**

Mota Produções

**Imagens**

Projetado por freepik.com

Pixabay License - pixabay.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

---

E24 Educação, cultura e etnodesenvolvimento : saberes em diálogo [recurso eletrônico] / orgs. Ana Roseli Paes dos Santos, Adriana Demite Sthepani e Wilson Rogério dos Santos. — Palmas : EDUFT, 2019.  
Dados eletrônicos (pdf, e-Pub).

134 p.

ISBN 978-85-60487-71-4

1. Educação - Brasil. 2. Programas de ação afirmativa na educação. 3. Identidades étnicas. 4. Práticas interculturais. 5. Etnodesenvolvimento. I. Santos, Ana Roseli Paes dos. II. Sthepani, Adriana Demite. III. Santos, Wilson Rogério dos. IV. Título.

CDD 379.260981

---

# SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Etnopedagogia musical: possibilidade de ressignificar práticas educativas .....</b>	<b>11</b>
<i>Ana Roseli Paes dos Santos</i>	
<b>2. Etnodesenvolvimento, cinema e educação: possibilidades para construções identitárias.....</b>	<b>27</b>
<i>George Leonardo Seabra Coelho, Thálita Maria Francisco da Silva</i>	
<b>3. Constituição de comunidades de práticas interculturais na e para a formação de professores indígenas na perspectiva da etnomatemática .....</b>	<b>39</b>
<i>Elisângela Aparecida Pereira de Melo, Tadeu Oliver Gonçalves</i>	
<b>4. Os saberes da resistência de populações ribeirinhas não reconhecidas como atingidas por barragens .....</b>	<b>51</b>
<i>Maciel Cover, Judite da Rocha, Marilda Aparecida Menezes</i>	
<b>5. Saberes etnomatemáticos na construção de casas de adobe da comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso .....</b>	<b>63</b>
<i>Alcione Marques Fernandes, Maurício Cunha, Silva, Luciene Costa Santos</i>	
<b>6. Educação e etnodesenvolvimento: a tecnologia como possibilidade de desenvolvimento emancipador na formação de estudantes quilombolas da região Sudeste do Tocantins.....</b>	<b>75</b>
<i>Magalis Bésser Dorneles Schneider, Willian Douglas Guilherme</i>	
<b>7. Cartografia social e histórias de vidas de camponesas e camponeses do acampamento Padre Josimo – MST/TO: trajetórias de luta pela terra .....</b>	<b>91</b>
<i>Rejane Medeiros</i>	

**8. Práticas pedagógicas de música direcionadas a escolas no e do campo .....103**

*Wilson Rogério dos Santos*

**9. Conversa de velho: rememorando aspectos que constituem a história de pessoas e da comunidade quilombola Lagoa da Pedra em Arraias/TO.....115**

*Thiago Ferreira dos Santos, Idemar Vizolli, Adriana Demite Stephani*

**Sobre os organizadores.....129**

## APRESENTAÇÃO

Esta é a edição temática *Educação, Cultura e Etnodesenvolvimento: saberes em diálogo*, organizada pelos professores doutores Ana Roseli Paes dos Santos, Adriana Demite Stephani e Wilson Rogério dos Santos, docentes da Universidade Federal do Tocantins, vinculados ao curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música e ao curso de Pedagogia do Câmpus Universitário de Arraias. Membros diretores do Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM) e do Grupo de Pesquisa Aplicada à Educação e Etnodesenvolvimento – PARANTHROPUS, ambos ligados à UFT. Esta edição põe em relevo a colaboração de vários autores que pretendem abrir a possibilidade de discussões numa área de conhecimento interdisciplinar em educação, cultura e etnodesenvolvimento, por meio da articulação das pluralidades epistemológicas do mundo e das ciências, que englobam e conformam relações, inter-relações, sentidos e contextualizações entre as áreas. Dessa maneira, a publicação engloba ciências dos conhecimentos culturais, estudos e debates sobre os povos e as comunidades tradicionais, com ênfase no reconhecimento, no fortalecimento e na garantia de seus direitos territoriais, sociais, educacionais, ambientais, econômicos, culturais, identitários, suas formas de organização e suas instituições. Nesta publicação, está presente a relação da educação, seus processos, a luta pela igualdade de direitos e seus efeitos sobre os discursos e atos educacionais transmitidos pela tradição, mas também incorporando novos saberes e tecnologias. Em todos os textos, é possível perceber que o fulcral é estudar, revivificar, (re)conhecer o repertório de saberes, de conhecimentos e práticas dos povos denominados tradicionais – indígenas, caboclos, ribeirinhos, quilombolas etc.

Assim, os diversos textos discutem práticas e propostas didático-pedagógicas, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, saberes, práticas nativas geradas e transmitidas pela tradição e pela incorporação da tecnologia.

Ana Roseli Paes dos Santos abre o livro com o texto *Etnopedagogia musical: possibilidade de ressignificar práticas educativas*, no qual chama a discussão para a urgência de se pensar sobre o melhor processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais para as escolas do meio rural, as quais muitas vezes estão às margens dos sistemas educativos, fazendo parecer

que nessas escolas não há necessidade de educação musical. Esse texto suscita reflexão sobre as possíveis implicações teóricas da etnopedagogia no ensino da música e a possibilidade de utilização de projetos pedagógicos que utilizem processos nativos de ensino e de aprendizagem praticados em atividades musicais por grupos populares integrados às comunidades rurais, quilombolas e tradicionais, para a formação de professores especialistas, principalmente para as escolas do campo.

George Leonardo Seabra Coelho e Thálita Maria Francisco da Silva discutem as possibilidades de utilização didática do longa-metragem *Narradores de Javé* na prática pedagógica relacionada ao etnodesenvolvimento e à educação. Como princípio que fundamenta essa prática, apresentam como essa ficção cinematográfica foi apropriada pelo professor para discutir temas relacionados à memória coletiva, à história e à identidade cultural, ou seja, elementos fundamentais que direcionam o desenvolvimento sociocultural de sociedades tradicionais. Partem de duas premissas: “*impressão de realidade*” (Jean-Claude Bernadet, 1980) e “*leitura do real*” (Flávio Berutti, 2009). Ao reconhecer essa especificidade da linguagem cinematográfica, os autores apresentam a possibilidade de utilização didática desse produto cultural na discussão de conceitos trabalhados na disciplina *Movimentos Sociais*, ministrada no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias.

Elisângela Aparecida Pereira de Melo e Tadeu Oliver Gonçalves apresentam suas reflexões advindas de experiências formativas na área do ensino de matemática, com estudantes e professores indígenas do estado do Tocantins. Essas experiências se realizaram em diferentes espaços físicos e formativos, como a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e os contextos comunitários de vivências dos indígenas. As ações de ensino e aprendizagem da matemática escolar foram mobilizadas por uma comunidade de prática a partir do empreendimento conjunto e engajamento mútuo, cujo objetivo foi investigar as práticas socioculturais dos indígenas que pudessem desencadear novas perspectivas de aprender e de ensinar as matemáticas nas escolas indígenas tocantinenses.

Maciel Cover, Judite da Rocha e Marilda Aparecida Menezes apresentam um estudo sobre resistência de famílias que foram desalojadas para a construção de lagos de usinas hidrelétricas, especificamente a Usina Hidrelétrica de Estreito/MA, no Rio Tocantins, inaugurada em 2011. A discussão é fundamentada numa revisão de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento sobre o caso e em trabalho de observação participante na perspectiva da Nova Cartografia social. Colocam em causa a dinâmica imposta pelos atores propositores da construção da hidrelétrica e revelam que esse processo gerou um conjunto de resistências manifestas nas concepções de reassentamento das famílias indenizadas.

Alcione Marques Fernandes, Maurício Cunha e Silva e Luciene Costa Santos trazem um estudo sobre a comunidade quilombola Kalunga do Mimoso do município de Arraias/TO, evidenciando a preservação de saberes/fazeres africanos implícitos na identidade cultural da comunidade que podem ser reconhecidos em várias atividades de seu cotidiano. Nesse sentido, procuram demonstrar a relação e o reconhecimento dos saberes etnomatemáticos no processo de construção de moradias feitas de tijolos de adobe.

Magalis Bésse Dorneles Schneider e Willian Douglas Guilherme apresentam reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida em um laboratório de informática com estudantes quilombolas do curso de Pedagogia, do Câmpus Universitário Prof. Sérgio Jachinto Leonor de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. A questão problematizadora, na visão dos autores, foi saber se era possível uma prática crítico-emancipadora no ambiente virtual de



aprendizagem com educandos oriundos de povos e comunidades tradicionais. Os autores descrevem suas experiências e demonstram que as tecnologias não se limitam ao processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, mas podem ser ampliadas contribuindo para a transformação de pensamento, o diálogo, o respeito aos gostos, aos receios, aos desejos e à curiosidade dos educandos.

Rejane Medeiros apresenta os resultados parciais de uma pesquisa sobre mapeamento social e histórias de vida de camponesas e camponeses do acampamento Padre Josimo no município de Carrasco Bonito, região do Bico do Papagaio/TO. A autora destaca que a violência sofrida por homens e mulheres que resistem não compõe, via de regra, a história oficial brasileira. A história escrita e contada parte das versões dos “vencedores”, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas e político-ideológicas. Os resultados parciais da pesquisa indicam que homens e mulheres do acampamento vivem um processo de migração à procura de lugar para trabalhar e, embora suas histórias de vida sejam demarcadas pelo sofrimento, apontam, também, para boas lembranças de uma história de vida no campo.

Wilson Rogério dos Santos discute sobre processos didáticos para o ensino da educação musical nas escolas campesinas, periféricas e especialmente voltadas às populações desassistidas. Reflete sobre seis alternativas pedagógicas e suas possibilidades de utilização: ensino coletivo de instrumentos musicais, prática coral e técnica vocal, rádio-escola, cantigas de roda, construção de instrumentos e práticas oriundas dos saberes tradicionais. Na introdução de seu capítulo, classifica e caracteriza os espaços rurais e urbanos do Brasil (IBGE, 2017) vinculando essas definições ao ensino realizado no contexto da educação do campo em Arraias/TO.

Encerrando o livro, Thiago Ferreira dos Santos, Idemar Vizolli e Adriana Demite Stephani trazem à discussão a história de vida por meio da história oral, temática que tem o objetivo de recordar/rever por meio da memória de idosos um pouco da história da comunidade quilombola Lagoa da Pedra em Arraias/TO, trazendo outros olhares, impressões e vozes sobre sua criação, costumes, tradições e enfrentamentos.

Boa leitura!

Ana Roseli Paes dos Santos  
Adriana Demite Stephani  
Wilson Rogério dos Santos  
Arraias/TO, setembro de 2018.



# 1

## **ETNOPEDAGOGIA MUSICAL: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR PRÁTICAS EDUCATIVAS**

*Ana Roseli Paes dos Santos*

Se nós soubéssemos mais sobre a “música” como uma capacidade humana, e sobre seu potencial como força intelectual e afetiva na comunicação, na sociedade e na cultura, poderíamos usá-la amplamente para melhorar a educação geral e construir sociedades pacíficas, igualitárias e prósperas no século XXI, assim como nossos ancestrais pré-históricos usaram-na para inventar as culturas a partir das quais todas as civilizações se desenvolveram.

John Blacking

**A**tualmente a discussão em torno da educação musical não está mais centrada na importância e nos benefícios do ensino da música para o desenvolvimento cognitivo, criativo, sensível, artístico, vocativo e de sua premente necessidade nos currículos do sistema de educação. Entretanto, no Brasil ainda vivemos situação de inconstância e desmérito em relação a essa disciplina. Especialmente, a oferta de educação musical de qualidade no ensino básico das escolas públicas regulares, consequência da falta de prioridade e comprometimento de políticas públicas para a educação integral como forma de emancipação e direito de todos os cidadãos.

Em estudo recente (SANTOS, 2014), apontamos não apenas a possibilidade, mas a necessidade da educação musical, sobretudo do ensino de instrumentos musicais diversificados, como forma de musicalizar na escola pública regular. Entendemos que essa escola constitui, ainda, a porta mais larga e mais consistente para a democratização sistemática da aprendizagem e das vivências musicais. Entre os pontos evidenciados no estudo, salientamos o ensino em grupo, como metodologia enquadrada numa perspectiva humanística, motivadora, que valoriza a identidade social e contribui para a aprendizagem eficiente da música. Observamos que o contexto social do grupo favorece o multiculturalismo, fazendo uso de estilos eruditos, populares, étnicos e folclóricos. Apresentamos o ensino em grupo como uma das possíveis alternativas, certificando-nos de que esse sistema pode contribuir para romper com as práticas tradicionalistas de ensino da música, sempre vinculadas à ideia do dom e da perpetuação cultural das classes dominantes.

Em 2008, a Lei n.º 11.769/08, que trata sobre o ensino da música nas escolas regulares brasileiras, acendeu a esperança de termos nos currículos das escolas o ensino de música. Vimos acontecer nos estados, em diversos municípios, a aquisição de instrumental para as escolas, regulares (violões, flautas doces, instrumentos de fanfarra), bem como a aquisição de livros para as bibliotecas escolares (via Ministério da Educação) sobre música, sobre o ensino da música, sobre a história da música e propostas pedagógico-musicais. Entretanto, pouco desse material foi e é utilizado nas escolas regulares. Isso se dá pela falta de professores habilitados para o ensino musical nas inúmeras escolas públicas regulares do país. A partir dessa problemática e alinhada à urgência de se pensar sobre o melhor processo de ensino e aprendizagem da música, sobretudo de instrumentos musicais, para a educação superior (formação de educadores musicais) e para as escolas públicas regulares do ensino básico, especialmente as escolas do meio rural (que muitas vezes estão à margem dos sistemas educativos), que investigamos sobre os possíveis processos de ensino e de aprendizagem da música e de ressignificar práticas educativas. Entendemos que o mais urgente de todos os desafios educacionais é compreender e saber como se articular num sistema de relações socioculturais, pluriétnicas e multiculturais cada vez mais complexo, com os mais variados saberes científicos e saberes da tradição que nos fazem refletir sobre uma “religação entre saberes” como nos aconselha Edgar Morin (2011). Isso nos impõe vários desafios enquanto formadores de futuros docentes especializados para o ensino de música.

No Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), grupo de pesquisa vinculado ao curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música do Câmpus de Arraias, pesquisadores vêm estudando processos de ensino de música para as escolas públicas camponesas, subsídios pedagógicos para a formação de educadores musicais e práticas nativas de ensino e de aprendizagem instrumental. Vincamos fortemente nossa concepção de as escolas do campo não serem segregadas, no sentido de viverem à margem do sistema educativo, e por isso mesmo não pensamos em educação musical diferenciada para esta ou para aquela escola; pensamos em propostas pedagógicas que estejam ligadas a contextos diversificados, sobretudo propostas de ensino musical de qualidade e acessíveis para todos. Assim, estudamos a possibilidade e aplicabilidade dos processos etnopedagógicos de ensino e de aprendizagem praticados em atividades musicais não escolares por grupos populares integrados às comunidades rurais, quilombolas e tradicionais do sudeste tocantinense. Temos como objetivo enriquecer e ressignificar as práticas pedagógicas, refletindo sobre esses processos e utilizando-os em projetos de educação musical, no ensino instrumental e na formação de professores especialistas.

## **Educação musical nas escolas camponesas**

A escola camponesa, comumente, parece não fazer parte do sistema educativo. Por um lado, pela falta de infraestrutura básica, quase esquecida pelas políticas públicas e, por outro, porque de certa forma ela rompe o velho padrão (fabril, tecnocrata), ruptura paradigmática no sentido que Khun (2006) atribuiu a essa expressão. Assim, cria-se localmente um contexto de aprendizagem que contraria os pressupostos essenciais desse estereótipo, sob a ótica urbana e determinado pelo capitalismo. Dessa forma, até então, as políticas educacionais para o campo tendem a ser organizadas numa perspectiva que se distancia da realidade e

da diversidade cultural, social e econômica existente na zona rural. No entanto, em 1996, vislumbra-se um cenário diferente para as escolas do campo quando a Lei n.º 9.394 garante às escolas da zona rural o respeito e a consideração à diversidade do povo camponês, assegurando que as experiências ligadas à vida, ao trato com a terra, às atividades ligadas ao trabalho e às manifestações tradicionais podem ser instrumentos de formação com base nos valores culturais e na sociabilidade. Embora nem sempre o que reza a lei de fato aconteça, esse é um marco importante na legislação educacional (BRASIL, 1996) que disciplinou uma escola para a zona rural.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Isso evidencia a necessidade de compreendermos as formas de organização econômica, social e cultural do camponês, bem como das expressões da cultura, tais como relações de sociabilidade entre vizinhos, parentes e amigos, as festas que marcam o calendário agrícola, as danças, as músicas, as expressões da religiosidade e o conhecimento produzido dessas diversas situações, para considerarmos, então, nesse contexto rural, a escola camponesa como terreno potencialmente fértil e emergencial de práticas educativas que nos auxiliem a repensar criticamente a educação para o campo.

Para a educação do campo, a escola do meio rural não é um modelo arcaico e marginal em relação ao urbano, mas sim uma expectativa de futuro, sobretudo quando pensamos na resignificação das práticas educativas a partir dos saberes vindos de contextos diversificados. Por esse viés é que visualizamos um conjunto de valores da cultura musical e tradicional (sússia, folias, reisados, tambor, catira) das comunidades rurais, negras e quilombolas do sudeste tocantinense que lhes são intrínsecos e muitas vezes invisíveis, para a realização de projetos pedagógicos que evidenciem o mundo rural e os saberes tradicionais, pois, na maior parte das vezes, a educação no meio rural só é evocada para demonstrar os constrangimentos que pesam sobre ela. Contudo, esses constrangimentos podem ser transformados em pontos de apoio para a produção de novas práticas pedagógicas, fundamentadas no saber fazer dos povos tradicionais. Pois é possível encontrarmos no meio rural práticas educativas nativas que afirmam a vitalidade da produção e da comunicação de saberes próprios desses contextos, que são significativos e sustentam capacidades emancipatórias para as crianças que vivem no campo.

Desenvolvem-se, portanto, nesse espaço concreto, novas culturas escolares, diferentemente da matriz comum que unifica todas as escolas. Elas recebem os moldes das secretarias de educação; entretanto, esses parâmetros, na maior parte das vezes, não fazem sentido nem para quem leciona nem para quem aprende no campo. É bom que se diga que não estamos afirmando aqui que o ensino nas escolas do campo deve ter qualidade inferior frente às escolas urbanas. O que acreditamos é que o enfoque pedagógico será diferente. Assim, a utilização das canções tradicionais de comunidades rurais e comunidades quilombolas na iniciação musical pode ter mais sentido e identificação para os alunos camponeses, mas isso não

exclui, em hipótese alguma, ampliar os horizontes aprendendo e apreciando todos os estilos e gêneros musicais, satisfatoriamente justificáveis pelo multiculturalismo, pela multidiversidade dos quais nos fala David Elliott (1995).

Embora a música esteja presente no dia a dia da escola, ela não é apresentada como disciplina do currículo, mas apenas como ferramenta que se presta a auxiliar muitas atividades; desde os festejos escolares até a hora do lanche. Desse modo, ela passa a ser vista como facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas. Isso nos força a repensar um modelo de educação musical que se distancie dessas práticas, centrando-o no desenvolvimento de processos criativos que potencializem no aluno sua capacidade de apreender o mundo que o cerca, capaz de sensibilizá-lo para a importância de sua identidade cultural e de uma educação artística. Nesse sentido, a educação musical torna-se uma área privilegiada por conduzir à afirmação da singularidade, articulando imaginação, razão e emoção. Sobretudo, se houver um programa cujos conteúdos sejam suficientes para boa capacitação e um tipo de ensino musical que esteja contextualizado com a prática.

Outro flanco que necessita de muita atenção é a formação de docentes especializados e a capacitação para os professores unidocentes. É necessário habilitar também os professores unidocentes visto o grande número de escolas existentes no país. Consideramos que esse aspecto carece de soluções e uma resolução possível para essas questões passa por várias iniciativas, as quais vão desde o cuidado de repensar o tipo de cidadão que queremos formar em nossas escolas, o tipo de formação que queremos oferecer, passando pela discussão de conteúdos, até chegar à preocupação dos professores com a escolha adequada de estratégias e de uma filosofia de educação musical. Nesse sentido, mais uma vez, alinhamos nossa discussão à filosofia praxial, elaborada por Elliott (1995). Sua proposta é deliberadamente organizada para envolver os alunos em ações musicais reais, pois o autor entende que a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é a de estruturar situações de ensino como modelos criteriosos de genuínas práticas musicais. Esta filosofia de base da educação musical propõe a formação centrada no fazer musical prático, em que o aluno pode expressar sua cultura, sua identidade musical e ampliar seu leque de conhecimento. Assim sendo, as experiências musicais têm diversas implicações. Em primeiro lugar, podem ocorrer em contextos diversificados; em segundo, o fazer musical, geralmente, implica o envolvimento de variada gama de estilos musicais; em terceiro, há o envolvimento de atividades que tenham metas claras, possíveis para todos os educandos, tornando-os produtores do seu próprio conhecimento e, em quarto lugar, a motivação que não resida apenas na recompensa externa, mas, antes, na satisfação que o aluno experimenta com o aperfeiçoamento de suas competências. E, por fim, o autocrescimento, que tem como consequência a elevação da autoestima, ou seja, a consciência de que o objetivo foi alcançado, e de que se atingiram as qualidades e competências desejadas. Todos esses preceitos são evidenciados em práticas de ensino e aprendizagem em grupo e, por isso, entendemos que experiências pedagógico-musicais coletivas, como acontece em muitos grupos populares e tradicionais, podem representar um avanço para as escolas do campo.

## Etnopedagogia: ramo integrativo do saber pedagógico

A história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida, tradicionalmente transmitidos na sua comunidade, de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam, através dos factos, sua experiência e sua conduta. Quando começa a falar, ele já é “um frutuzinho da sua cultura”, e quando crescido é capaz de tomar parte nas atividades dessa cultura, ou seja, “os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades (BENEDICT, 2000, p. 15).

Benedict (2000), em *Padrões da Cultura*, evidencia a cultura como determinante e condicionante na forma como naturalmente apreendemos os costumes, os hábitos transmitidos de geração para geração. Esse processo natural de apreensão e aprendizagem da cultura outros autores, na área da pedagogia, chamaram de etnopedagogia.

A etnopedagogia pode ser considerada um ramo recente na área da educação e especialmente do conhecimento científico-pedagógico. Conceitualmente, a etnopedagogia forma uma teia epistemológica complexa da qual fazem parte os conceitos de transmissão de saberes, de natureza, de interações, de organizações, de transformações, de cooperação, de sociedade, de cultura, de complexidade. Uma área que estuda e procura entender os processos de geração e transmissão de conhecimentos por meio das vivências de aprendizagem, das experiências vividas e dos saberes culturais dos membros de uma comunidade, que interagem no tempo e no espaço, com o propósito de utilizar esses conhecimentos naturais para benefício do próprio grupo, para a manutenção de seus valores e práticas culturais, sociais, religiosas, profissionais (DOVIGO, 2002).

A maioria das culturas tem seus artesões especializados, seus contadores de histórias, seus sacerdotes, seus iniciadores, seus curandeiros, seus sábios, seus músicos e os seus pedagogos. Cada vez que uma dessas pessoas coloca em prática processos que permitam ao outro progredir em sua relação com o saber-fazer, nós podemos falar sobre pedagogia. Quando isso acontece de forma prática, sem teorização e no contexto da necessidade, permanecendo o fato de que os conhecimentos tradicionais foram passados naturalmente de uma geração a outra, de modo que se mantenham os seus repositórios da memória coletiva, lança-se a base da abordagem etnopedagógica.

Assim, podemos dizer que o conhecimento e a práxis etnopedagógica atendem às necessidades da vida, e que são naturalmente adquiridos, perfeitamente contextualizados. No entanto, o fato de essas formas nativas e tradicionais de ensino e de aprendizagem deixarem a impressão de não estarem alicerçadas por fundamentos teóricos, pode levá-las a um déficit de credibilidade. Então, quando um grupo de populares se reúne para tocar e cantar, uns imitando os outros, improvisando e desafiando, para a maioria das pessoas pode parecer mero passatempo e não uma prática pedagógica; mas, para a etnopedagogia, é um processo de aprendizagem que podemos chamar de educação espontânea.

Inferimos, então, que a etnopedagogia está interessada em situações de ensino e de aprendizagem não formais, de cunho prático e tradicional, que apoiam e transmitem conhecimentos enraizados em determinadas culturas e contextos. Dessa maneira, a etnopedagogia é fundamentada, construída e enriquecida por práticas culturais de ensino e de aprendizagem de diversas tradições, que se concretizam via práxis, na *retransmissão*.

Tradição é aqui entendida como o limite entre o sujeito e o legado que ele recebe. Manifestações remanescentes de uma sabedoria dinâmica que passa a fazer parte do próprio sujeito. Tudo o que vivenciamos está de certa forma vivo em nós mesmos e se manifesta sem que percebamos, porque o passado se atualiza quando as experiências internalizadas se manifestam. Por isso, a tradição age como um núcleo simbólico que expressa um tipo de sentimento que aflora quando ela é relida, manipulada, e que se traduz na ideia de relações intensas de espírito comunitário, completamente às avessas do individualismo contemporâneo. A tradição tem, então, uma dimensão conservadora, em que o presente repete o passado não necessariamente igual, mas passível de alguma mutação.

Se observarmos os povos tradicionais, veremos que as crianças e os jovens participam de diversas atividades que requerem variadas técnicas (rituais, caça, coleta, plantio etc.). Eles vivem, experienciam, observam, imitam, aprendem e, mais tarde, retransmitem esses conhecimentos seculares. Isso parece tão natural que eles, muitas vezes, aparentam nem saber que estão assimilando os valores e os conhecimentos culturais ancestrais de grande importância. Os povos tradicionais têm, certamente, muito a nos ensinar. O conhecimento tradicional é uma arte recoberta de valores, é um arquivo vivo de intenções e repositório de memórias.

## **Etnopedagogia musical como práxis e para a práxis**

Quando pensamos em processos etnopedagógicos musicais, não nos importamos apenas com o que o sujeito sabe sobre determinada música, interessa-nos saber como ele aprendeu e como o ensinaram. Como trazer isso para as nossas experiências pedagógicas formais. Nesse sentido, a preocupação não é puramente etnológica, mas pretendemos estudar eventuais soluções e conhecer processos pedagógicos que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais possíveis de serem utilizadas na educação musical, sobretudo para o ensino instrumental direcionado às escolas regulares. Seria presunçoso pensar que, numa perspectiva pedagógica, as sociedades tradicionais nada têm para nos ensinar porque paradoxalmente damos a elas créditos por uma série de situações de domínio técnico. Isto é, admiramos sua destreza na execução instrumental, estudamos suas músicas, analisamos suas práticas sociais, a confecção de seus instrumentos, estudamos os vários aspectos da sua cultura, no entanto pouco pensamos na complexidade dos saberes que estão aí envolvidos. Dessa forma, torna-se cada vez mais evidente que os sujeitos das sociedades tradicionais, em grupos populares integrados a comunidades campesinas, quilombolas, sertanejos, ribeirinhos, indígenas etc., trazem consigo um legado, um conhecimento experienciado, uma série de situações, de processos, de práxis, de relações educativas, em ambiente natural, social, cultural e imaginário, suficientes para elevá-los a um nível de habilidades que admiramos e que, na maior parte das vezes, ceticamente, não aceitamos como processos pedagógicos por não serem referenciados a uma instituição. Assim, estudar os sujeitos nos seus ambientes nativos de aprendizagem e de ensino pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas nativas.

O etnopedagogo, ao planejar a sua prática educativa, de acordo com o contexto, escolhe as propostas que se encaixam em situações educacionais relevantes para seu próprio meio de intervenção de aprendizagem. Faz parte da sua pesquisa o desenvolvimento de um quadro



teórico que permita ações de campo para construir uma referência. Esse quadro visa a facilitar a construção de projetos educacionais relacionados às atividades habituais de educadores: aulas em sala, aulas de campo, atividades de descoberta, intervenções de vários tipos etc.

É importante que no planejamento constem canais de transmissão da cultura tradicional: a oralidade, a linguagem, o compartilhamento de experiências individuais, ações em grupo, processos de observação-imitação, entreajuda, transmissão intergeracional do conhecimento, uso do vernáculo, contação de histórias e tantas outras formas de saber-fazer. Assim, guiada por seus interesses, a própria criança organiza espontaneamente os momentos e os espaços de aprendizagem em ambientes significativos oferecidos pelo professor e por outros adultos do seu convívio.

Para explorar os recursos da etnopedagogia, é necessário estarmos atentos a todas as situações que podem ser exequíveis à aprendizagem. Isso por que, normalmente, não é possível colocar para o sujeito a questão: “como você aprendeu”? Tanto o educador como os portadores da tradição do saber-fazer nem sempre conseguirão dar a resposta, pois, como dito anteriormente, tudo o que vivenciamos está de certa forma vivo em nós mesmos e se manifesta sem que percebamos, porque o passado se internaliza na experiência atual e, mesmo que esse sujeito conseguisse e quisesse, ninguém nas comunidades tradicionais toma tempo teorizando para dar respostas. O máximo que respondem é algo como: “era isso”, “observava e aprendia”, “era passado de geração em geração”, o que não diz muito sobre os processos educativos envolvidos. Ao mesmo tempo, essa resposta evasiva reforça a ideia de que não somos mera repetição do passado e que não somos capazes de reproduzir totalmente uma ação sem atualizá-la e imprimir-lhe nosso modo de olhar o mundo. Porque a tradição é eminentemente dinâmica e essas ações mostram uma compreensão de vida e atitude humanista que, muitas vezes, pode ser superior à de uma pessoa com educação formal, institucionalizada. Não temos dúvidas de que são esses conhecimentos, esses modos de saber-fazer-fazendo que podem trazer vitalidade à cultura dessa nossa época eminentemente individualista.

Os conhecimentos nesses processos naturais circulam em circunstâncias comuns, ligadas às necessidades da vida, do dia a dia, e vão sendo adquiridos e retransmitidos naturalmente. Nessas situações de ensino, o aprendiz responde a uma necessidade real e perfeitamente contextualizada, o que pode ser benéfico especialmente quando pensamos em escolas da zona rural, na educação campesina, longe do contexto artificial da escola urbana criada para suprir as necessidades de educação em massa, fabril e tecnocrata.

Então, sentar e observar os adultos confeccionarem os instrumentos, observar os toques, ouvir atentamente quando estão praticando para a Festa do Divino, para a roda de São Gonçalo, para dançar a sussa, pode parecer mero passatempo ou ritual, mas essas situações são momentos genuínos de etnoaprendizagem, situações de *retransmissão* que para a etnopedagogia são considerados muito preciosos.

Erny (1991) menciona em seu estudo dois níveis de abordagem etnopedagógica. Uma abordagem (macro) simbolista-culturalista que busca apreender um grupo étnico como um todo. Nesse tipo de abordagem, o foco está na linguagem, nas histórias e lendas, nos costumes, nas práticas culturais, sociais, econômicas e políticas, caracterizando uma cultura compartilhada. Outra abordagem (micro) humanista, de cariz mais minucioso, intrínseco, voltado para as histórias pessoais e experiências de vida, das memórias de infância, no modo particular de toque de determinado estilo de música, de canções para determinadas ocasiões, observação das habilidades de gestos, de técnicas e de transmissão pessoal de saberes.

Ao combinarmos esses dois pontos de vista, podemos extrair elementos etnopedagógicos específicos, passíveis de serem aproveitados em programas e projetos educacionais, sendo possível desenvolver situações de ensino com base nessas observações e sob medida para um alunado diversificado. Dessa forma, vamos consolidar processos educacionais como missão declarada de reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com saberes locais e tradicionais, pensados para as necessidades de desenvolvimento cultural, econômico, social e democrático, formatando a abertura para a emergência de culturas escolares novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a formalização. Para olhos assim, é evidente que é complicado assumir esse tipo de “inovação” pedagógica; porém, o resultado de um olhar qualificado pela experiência direta, multirreferenciado e refletido, talvez possa ajudar, nem que seja um pouco, a provocar mudanças significativas nas nossas práticas de ensino musical. O que melhor do que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade tradicional, em que acontecem determinadas práticas musicais, podendo-lhes chamar de educativas, para servir de base como revelação e interpretação crítica de práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras?

A etnopedagogia pode favorecer certas visões de educação e de educação musical potencialmente aplicáveis às escolas. Devemos tornar possível a construção de projetos que envolvam a etnopedagogia como base num quadro de referências próprias com vias de garantir a perspectiva de reconstrução e ressignificação contínua de experiências musicais, de ensino democrático da música com intenção de transformação social. Portanto, a práxis etnopedagógica acontece em ambiente de pertencimento, no convívio social, onde quem está participando sente-se enraizado e envolvido nesse espírito comunitário. É um ambiente que representa mais do que um lugar, são as memórias que estão lá, é de onde veio o que se sabe hoje. Assim, do ponto de vista educativo essa práxis promove o reconhecimento da “pedagogia dos povos”. José Jorge de Carvalho (2014) vem chamando-nos à atenção para a discussão sobre o notório saber, para uma reflexão acerca de quem é o mestre, a quem cabe o duplo significado de ser aquele que sabe e aquele que ensina.

## **A formação do educador musical para a escola do campo**

A preocupação com a formação profissional para o mundo globalizado tem sido foco cada vez mais frequente no debate no ensino superior, e nas áreas artísticas não é diferente. A formação tecnicista não satisfaz às exigências da educação contemporânea, que, aos poucos, parece se voltar à formação de indivíduos conscientes de sua responsabilidade perante uma sociedade global. O ensino em todos os níveis e, sobretudo, no ensino superior se depara hoje com novas necessidades educacionais.

Nos últimos anos, o panorama da formação de professores para as escolas do campo, nomeadamente no estado do Tocantins, diferenciou-se positivamente, tendo o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música desempenhado papel importante nessa transformação. A educação artística, especialmente a educação musical, manifesta ainda hoje violenta debilidade cujas raízes profundas vêm das políticas educativas equivocadas do século passado, que contribuíram para que apenas um grupo muito restrito de cidadãos tivesse acesso à educação integral, de valor emancipatório, também por meio das artes.

O que temos observado no nosso país é a instauração de um ciclo vicioso, ora o ensino da música está presente na escola, ora serve apenas como auxiliar para outras atividades, o que se traduz em indiferença discriminatória face a outras áreas, não tendo valor em si mesma enquanto disciplina dentro do sistema educativo. Assim, em alguns momentos, a educação musical é oferecida aos alunos de forma pobre de conteúdo, descontinuada e não sistemática, o que, conseqüentemente, não favorece o desenvolvimento pessoal e cultural dos sujeitos como deveria fazer. O resultado dessas políticas é que professores, alunos, pais e governo, não conseguindo perceber o real valor da formação artística e cultural, continuam a atribuir-lhe papel menor nos planos de estudos, tanto na escola urbana quanto na rural.

Toda essa conjuntura foi durante muito tempo inibidora e impeditiva para a constituição de um corpo de educadores musicais suficientemente formados para atender às exigências de um bom currículo escolar na área das artes. O curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, especialmente no Câmpus de Arraias, com ênfase na área musical, tem permitido que as mentalidades se alterem ao conscientizar os futuros docentes da exigência de uma boa formação como critério de qualidade ao longo do curso.

Em se tratando do professor para o ensino coletivo de instrumentos musicais, a boa formação é fundamental para gerir o grupo, planejar, desenvolver a aula e articular as relações que nela estão envolvidas. Ao mesmo tempo, esse docente deve ser capaz de observar as particularidades de cada aluno, como ele aprende, como ele se comporta diante das dificuldades individuais e coletivas. Cabe ao professor, portanto, a responsabilidade de compreender adequadamente todo esse processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, sua formação e a especialização para essa modalidade de ensino vão ser fundamentais para que seja bem-sucedido. Além disso, as questões didáticas voltadas ao instrumento e às estratégias pedagógicas devem ser objeto de preocupações constantes para os profissionais, buscando sempre melhorar sua prática, participando constantemente em aulas de formação, pesquisando e procurando ferramentas e estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula para otimizar o processo. O professor preparado para oferecer aulas em grupo deve, obviamente, além de boa formação instrumental, ter conhecimento musical geral, conhecer o assunto que irá ensinar e saber observar e avaliar o modo como os alunos aprendem. Dessa maneira, conhecendo as dificuldades e as facilidades que os alunos encontrarão, o professor será capaz de ser, de fato, um facilitador, trabalhar a resolução dos problemas e equilibrar as atividades para que as propostas sejam viáveis de realização pelos alunos, individualmente e no grupo.

Em relação ao status social do educador musical, embora mudanças tenham ocorrido em relação aos anos 1970-80, auge da polivalência artística (situação que contribuiu para a descaracterização do educador musical), frequentemente esse professor é visto como o docente de uma disciplina menor, assim como acontece com as artes em geral. Para reverter essa situação, é necessário investir em formação sólida, dinâmica e criativa; habilitar os futuros docentes de modo que tenham suporte para encarar com determinação os desafios que, muitas vezes, a vida profissional nos proporciona. Portanto, cada vez mais se torna necessário formar profissionais com elevado nível de envolvimento na comunidade educativa e bem conscientes de que a sala de aula é apenas um dos muitos lugares que o professor deve dinamizar e reinventar como espaço onde é possível fazer o ensino musical e desenvolver pesquisas. No que se refere ao contexto das escolas rurais, as investigações sobre a educação musical ainda são incipientes impedindo sua afirmação científica no universo educativo brasileiro.

## Aspectos políticos do ensino da música no sistema educacional

A política educacional engloba duas dimensões: uma que diz respeito às normativas e à legislação educacional e outra sobre os efeitos desses dispositivos legais na vida escolar. Assim, quando analisamos os aspectos políticos sobre o ensino da música na escola, nós o fazemos a partir da prática educativa, como ato político. Defendemos o ensino musical de forma coletiva, pois vemos que no ensino em grupo existe a intenção política de educação democrática, de educação musical possível a todas as pessoas. Uma prática pedagógica que desenvolve a potencialidade, o conhecimento, a crítica, a possibilidade de escolha e de aprendizagem dialógica; uma prática que enfatiza a prerrogativa do acesso democrático ao ensino instrumental.

Defendemos o ensino da música na grade curricular de forma natural, como acontece com as demais disciplinas, como português e matemática, por exemplo. Reiteramos que também pode ser vantajoso nas escolas, além das aulas coletivas de instrumentos musicais como disciplina integrada ao projeto pedagógico, ter a prática de conjuntos com base nas práticas musicais nativas como projeto complementar. Isso reforça as aulas de música e garante o contato constante dos alunos com os instrumentos e com sua cultura de origem.

Um dos valores centrais do ensino coletivo é a possibilidade de toda criança e jovem ter acesso ao ensino e poder tocar um instrumento, de aprender e praticar música se o desejar. O ensino musical sempre esteve fortemente vinculado à educação elitista, que apenas recentemente se abriu a uma parte mais considerável da população com a Lei n.º 11.769/08, que trata do ensino de música, porém ainda longe de beneficiar a maioria. Temos hoje um conjunto de práticas musicais possíveis de serem identificadas na cultura escolar; mesmo com o baixo investimento econômico do governo na cultura e na investigação sobre as melhores maneiras para se desenvolver projetos educacionais na área da música. Isso põe em evidência as opções políticas do sistema educativo brasileiro que coloca o ensino artístico no fim da fila. Recentemente, a Medida Provisória n.º 746/16 vem aprofundar o hiato entre o ensino tecnicista e o ensino humanístico, que prepara o indivíduo para a participação sensível na sociedade, com um fundo crítico e estruturante e não apenas o formalismo tecnicista. Ainda na aurora do milênio e toda a investigação realizada em âmbito mundial sobre o ensino de música e formação docente especializada, consideramos redundante a reafirmação de que o ensino musical deve ser gradual, constante e como gama diversificada de projetos e propostas ao longo de toda escolaridade, e que uma política de formação de professores exige atenção particular a essa especificidade.

Com esse entendimento é que se pode garantir a formação sólida dos futuros educadores musicais, domínio da aquisição de competências, consecução de objetivos e da transversalidade do conteúdo pedagógico, constituindo o quadro ideal para a criação de um sistema multidisciplinar, direcionado para a compreensão, a prática e a fruição da música. Um currículo abrangente do qual nos fala Coats (2006, p. 57-58), que prepara o aluno para “ouvir, cantar, escrever e executar a linguagem musical”. Dessa forma, podemos encorajar a criatividade para interpretar obras de um espectro variado de estilos, inclusive e especialmente das culturas populares, aprendendo a improvisar e a compor obras originais. Assim, com a integração das diversas competências é que se concorre para o desempenho performativo eficaz.

Por fim, chamamos atenção para a investigação como processo político educacional fundamental na alteração da realidade educativa do país e como estímulo aos docentes para uma prática reflexiva. O investimento em pesquisas que resultem de um quadro prático e conceitual que possa permitir preparar e incentivar os professores para a investigação em todos os níveis do sistema educativo. A perspectiva do ensino como profissão baseada na investigação, com professores participando ativamente nas reformas educativas a partir das suas práticas, dos seus estudos e reflexões é fortemente motivadora e adequada a uma sociedade em permanente mudança. Nóvoa (1991) nos lembra que, na educação, a fronteira entre a investigação e a ação é, por definição, fluida e difusa. Neste particular, o Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM) do Câmpus de Arraias da UFT tem participado intensamente, desenvolvendo uma série de investigações sobre as ciências musicais, seu ensino, sua prática e políticas públicas para a educação musical nas escolas públicas regulares.

## Aspectos sociológicos da educação musical

O ensino instrumental em grupo na educação musical pode ser uma ferramenta pedagógica para permitir às crianças e aos jovens a realização de mudanças sociais e éticas. Essa prática cabe tanto às escolas urbanas quanto às escolas das zonas rurais de ensino regular. Nesse processo, os alunos desenvolvem um sentido próprio de pertença, de identidade social, assumindo a responsabilidade pela melhoria dos conhecimentos musicais, individualmente e em grupo. A motivação, nutrida no contexto do trabalho em equipe, conduz os alunos a um profundo compromisso com o grupo ao desenvolver valores e práticas que transformam suas vidas ao longo do tempo, diminuem os índices da evasão escolar e melhoram os quadros do rendimento geral. Conceitos como compromisso, dedicação, respeito, colaboração e disciplina fazem parte desse repertório de mudanças. O grupo atua como modelo ideal de sociedade em que as aspirações e investimentos são compartilhados em acordo tácito entre todos a fim de juntos alcançarem os objetivos, no caso, aprenderem a tocar um instrumento musical.

É possível perceber que as características de socialização que o ensino em grupo oferece decorrem do fato de esse sistema ser mais propenso e capaz de formar indivíduos livres, cujos princípios de ação são mediados pelo ensino, pela liberdade, pelo respeito e pela opção individual. Essa prática pedagógica tem por finalidade o cultivo da participação do aluno no processo educativo, como práticas naturais de autogestão. Isso implica repensar as relações pedagógicas entre professor e aluno que, desde há muito tempo, têm sido marcadas pelo autoritarismo e pela hierarquização, situação às avessas da verdadeira relação democrática. Concebemos o ensino em grupo como prática que prima pelo favorecimento e pelo respeito às diferenças e obedece a um salutar propósito de igualdade de oportunidades, pensando a educação musical como direito de todos e não apenas de partes privilegiadas da população escolar.

As transformações sociais que decorrem do campo definido pelo grupo acontecem tal e qual previstas na noção do *habitus* de Bourdieu (1989), ou seja, o produto da aprendizagem e todas as disposições adquiridas pelas experiências constituem esse *habitus*, um processo incorporado em que os sujeitos vivenciam como se fosse uma atitude natural que os conduz por esse campo social e artístico delimitado pelo conjunto, pela *performance*. Um *Ethos* que molda nova maneira de agir, perceber, julgar e valorar o colega, a escola, o professor, seu meio de origem, sua cultura, sua identidade. Portanto, a aprendizagem experienciada em grupo, nas

aulas de instrumento, nos conjuntos musicais, nas apresentações é, para além de um processo educacional, um fenômeno sociomusical, porque cria disposições que abrem caminhos não apenas para a aprendizagem, mas para a mudança e para a transformação social.

O ensino em grupo parece ter em sua essência a tendência à sociabilidade que envolve não somente alunos e professores, mas todo o tecido social, imprescindível para que exista resultado positivo. O envolvimento, o esforço e o empreendimento social são o amálgama que dão importante suporte para a educação musical, os quais giram em torno do aluno e passam por três elementos fundamentais: o professor, a família e a comunidade. A família tem importância crucial nos processos educativos, e na educação musical não seria diferente, porque requer também a participação dela, sendo item inquestionável para o sucesso do estudo musical dos alunos. A ideia do envolvimento da família não é nova e é importante frisar que o apoio familiar é uma possível influência para o sucesso acadêmico.

Nossa concepção da transformação social parte da ideia de que a música é de fundamental importância na vida humana, como mencionado ao longo deste texto e referendado pela literatura (BLACKING, 2012; ELLIOTT, 1995; SMALL, 2011; SOEIRO, 2014). Atividade em que todos participam, na qual todos são envolvidos e pela qual todos são responsáveis. Pudemos constatar durante nossas investigações que, no momento da aprendizagem, a classe social dos alunos pouco importa no contexto do grupo. Os alunos se ajudam mutuamente, tocam juntos e se sentem iguais, inaugurando outra classe social definida pela música, motivada pela experiência coletiva de fazer música e pelo prazer de tocar um instrumento. Esse fator favorece a mudança de pensamento, de atitudes e propõe a reconsideração das relações sociais e das relações pessoais estabelecidas entre os participantes do processo. Isso sem mencionar o fato, que é óbvio, da possível transformação social advinda das perspectivas da futura profissionalização, que representa hipótese de mudança de classe socioeconômica.

A partir dessas evidências constatamos que projetos de ensino instrumental, no âmbito da educação musical escolar, só fazem sentido se, na sua concepção, integrarem as várias forças sociais da região onde se inserem, daí nossa proposta da integralização dos processos e práticas musicais nativas das comunidades tradicionais. Alargando esse raciocínio, podemos dizer que, em cada contexto e zona do nosso país, a educação musical deveria ser pensada em articulação com as diversas instituições de ensino formal e informal, com os grupos musicais tradicionais e populares. É notório que um dos problemas do ensino musical, e mesmo artístico, é a falta de articulação e comunicação entre as diversas e diferentes instituições e, mais grave ainda, entre as diferentes áreas artísticas (artes visuais, música, teatro, dança etc.). Os projetos de extensão desenvolvidos pelo Laboratório de Educação Musical do Câmpus de Arraias da UFT vêm tentando contrariar essa tendência isolacionista, articulando projetos diversificados (corais, orquestras de cordas, grupo de violões, oficinas de percussão, grupo de sùssia etc.), que têm funcionado, também, como atrativos para crianças e jovens da região, preparando-os para ingressarem no curso superior futuramente.

Reforçando essas ações, o Gabinete de Investigação em Educação Musical/UFT (GIEM) tem desenvolvido projetos de pesquisa que estabelecem protocolos de colaboração com algumas escolas do ensino básico, o que tem permitido reflexões particularmente otimistas no sentido de poderem orientar futuros projetos. Nesse aspecto, elencamos os seguintes itens como pontos para reflexão:

- a) as instituições de ensino superior têm acesso privilegiado a um espaço para implementação e aplicação prática de conhecimentos teóricos, no caso musical;

- b) os futuros docentes podem se integrar numa comunidade educativa, formal ou informal, e fazer uma prática pedagógica eficaz dos princípios educacionais estudados ao longo do curso, por meio de projetos de pesquisa intervencionistas de iniciação científica (IC) e trabalhos de conclusão de curso (TCC);
- c) as escolas podem aproveitar os recursos humanos e materiais vindos da universidade para o desenvolvimento de projetos e também podem solicitar apoio de equipes com experiência atualizada em investigação e métodos de ensino e de aprendizagem musical;
- d) o desenvolvimento na sociedade educacional e civil de uma consciência mais pertinente sobre a importância da educação integral que englobe a educação artística e em particular a educação musical.

Para além das reflexões óbvias e das ações citadas, as parcerias alargam as relações humanas que se traduzem em melhor desenvolvimento do conhecimento, muitas vezes em maior respeito e compreensão e, inequivocamente, em trabalho de melhor qualidade.

## Aspectos psicológicos envolvidos no ensino da música

A dimensão psicológica em destaque no processo do ensino musical coletivo parece estar solidamente fundamentada na ideia de experiências bem-sucedidas ou, como postulou Csikszentmihalyi (2002), experiências ótimas. Observamos que essa ideia está presente em todas as atividades que constituem essa prática e criam equilíbrio entre as propostas educativas e a competência dos alunos, ainda que os alunos apresentem diferentes graus de dificuldades na aprendizagem.

O contexto no qual se desenvolve a aprendizagem pode ser classificado como *ethos* positivo, uma vez que os alunos são incentivados a explorar seu potencial cognitivo como forma de desenvolvimento da sensibilidade e das vocações. A atmosfera criada em sala de aula, nos grupos e nas apresentações fomenta forte motivação intrínseca ao grupo. Entendemos e classificamos essa motivação como a expectativa para o sucesso. A partir das investigações observamos que os alunos pouco a pouco adquirem confiança, autonomia e habilidades musicais, solidificando as competências. Isso se deve à influência positiva que as tarefas exercem na construção das habilidades, especialmente porque trazem possibilidades viáveis de realização.

A dimensão artística é evidenciada em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem musical coletiva. O sentido da *performance* musical concretiza duas principais ideias: a primeira diz respeito ao momento de tocar com e para outras pessoas, como um ritual, muito próximo às práticas musicais tradicionais, quando os envolvidos estão vivenciando a música numa dimensão artística específica que acontece nas práticas sociais. Existe um gosto musical e uma exigência que se vai experimentando e aprimorando a partir do repertório que deve ser essencialmente multicultural, envolvendo músicas de vários gêneros populares e eruditos. Contradizendo algumas opiniões de que crianças e jovens não gostam de música erudita, nossa experiência docente vem demonstrando que os alunos estão sempre abertos a todos os estilos de música. Não é o fato de apostarmos e incentivarmos a etnopedagogia enquanto processo de ensino musical que, necessariamente, o repertório deve ser constituído e restrito apenas por músicas ligadas às comunidades tradicionais; somos

totalmente favoráveis à diversidade de gêneros musicais. O que está em causa é o caráter expressivo, social e educacional, fazendo nascer a vida musical em diversos contextos.

A prática em conjunto envolve todo um ritual (formal e informal): a seriedade; a concentração; o burburinho da afinação; a preocupação com a preparação do instrumento; o aquecimento; a preparação do corpo e da indumentária. As apresentações são momentos de concretização e também representam o ponto culminante do processo educativo musical.

Percebemos que esse é um tipo de prática pedagógica que se situa no cruzamento entre diferentes caminhos e complexidades que advêm da técnica, da troca de conhecimento, da multiculturalidade, da criação e do fazer musical concreto. Um processo global de compreensão da música, imprescindível para a formação autônoma ao longo da vida. Dessa maneira, entendemos que a educação musical visa não apenas alcançar o objetivo de dar formação para o desenvolvimento dos aspectos musicais, como também a formação de cidadãos participativos, interessados no coletivo, críticos e transformadores de si e do seu meio social. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Blacking (2012) de que a música faz os seres humanos mais humanos.

A propósito de conclusão, as diversas linguagens artísticas devem ser componentes essenciais da educação oferecida nas escolas públicas regulares, urbanas e rurais. Todos os cidadãos têm direito ao acesso à educação musical e não apenas os que possuem capacidade econômica para desfrutar de ensino paralelo. Os educadores musicais, desde a sua formação, são frequentemente confrontados com a necessidade de justificar a existência de sua disciplina. Na maior parte das vezes, utilizam argumentos de caráter interdisciplinar para justificá-la, por exemplo, o bom desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, como coordenação, conceito de espaço e tempo, lógica, memória, dentre outras. Sem retirar o valor desses argumentos, vitalmente importantes na formação humana, reiteramos que o essencial no advogar em causa da educação musical reside e está no mesmo patamar de justificar a educação. Não deixa de ter caráter dramático o fato de em pleno século XXI ainda termos que justificar a pertinência da educação musical.

Os currículos são cada vez mais pragmáticos e políticos, o que coloca em cheque sua eficiência, sendo completamente desfasados da(s) realidade(s) em que se movem as escolas e suas comunidades. Nesse sentido, é urgente apostarmos na diversidade de disciplinas atraindo à escola outros saberes que dotem os novos cidadãos de novas e diferentes respostas às adversidades do dia a dia. No caso da educação musical, existe um sentido real e concreto na aprendizagem, que envolve todas as áreas que compõem a formação do ser humano – pedagógica, social, biológica, musicológica, psicológica etc. Ou seja, faz sentido aprender música, assim como faz sentido aprender a matemática, a língua materna, a história etc. A música e a educação musical deverão ter espaço próprio nos currículos. É bem possível que, como consequência dessa tomada de consciência, exista, como em outras áreas, a possibilidade de profissionalização que vem com o futuro, com o desvelamento de que a música é uma ciência que pode ser estudada em profundidade e com possibilidades de profissionalização em vários segmentos no campo das artes.

Portanto, as áreas artísticas, e em especial a educação musical, devem ser contraponto a essa tendência mercadológica e promover a formação que naturalmente desenvolva: os diferentes tipos de inteligência de cada sujeito; a capacidade de pensamento e a ação crítica; a educação do sentimento e da sensibilidade; a compreensão das diferentes culturas; a exploração dos valores sociais e culturais.

Finalmente, a educação musical revela-se de importância fulcral na transformação das mentalidades e na construção de futuras gerações mais críticas, sensíveis e criativas.



## Referências

- BENEDICT, R. *Padrões de Cultura*. Tradução de Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- BLACKING, J. *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza, 2012.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 15 jun. 2017.
- BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 – Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em 15 fev. 2016.
- CARVALHO, José J.; FLÓRES, Juliana F. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. *Nómadas (Col.)*, Bogotá, n.º 41, p. 131-147, out. 2014.
- COATS, S.C. *Thinking as you play: teaching piano in individual and group lessons*. Bloomington: Indiana University, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir*. A psicologia da experiência ótima: medidas para melhorar a qualidade de vida. Santa Maria da Feira (PT): Relógio D'Água, 2002.
- DOVIGO, F. *Etnopedagogia*. Milão: F. Angeli, 2002.
- ELLIOTT, D. J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 1995.
- ERNY, P. *L'Ethnopedagogie*. L'Ethnologie a Strasbourg. Série Documents Pedagogiques, abril de 1991. Disponível em: <[http://ethnologie.unistra.fr/uploads/media/EaS\\_n14\\_04\\_1991.pdf](http://ethnologie.unistra.fr/uploads/media/EaS_n14_04_1991.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MORIN, Edgar. O método 4: *As ideias*. Habitat, vida, costumes, organização. 6.ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NÓVOA, A. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: NÓVOA, António. et al. *Ciências da Educação e Mudança*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991. p. 17-67.
- SANTOS, A. R. P. *O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil*. 2014. 492p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança-Educação Musical) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (PT), 2014.

SMALL, C. *Musicking*: a ritual in social space. Melbourne, Jun. 6, 1995. Disponível em: <<http://www.musekids.org/musicking.html>>. Acesso em 02 jul. 2011.

SOEIRO, J. Políticas da herança musical na era global: música, povo e nação em Portugal. *In*: M. Helena Vieira; A. Cachada (Org.). *Pensar a Música II*. Guimarães (PT): Centro de Estudos e de Investigação Musical da Sociedade Musical de Guimarães, 2014, p. 48-59.

# 2 ETNODESENVOLVIMENTO, CINEMA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

*George Leonardo Seabra Coelho*

*Thálita Maria Francisco da Silva*

**N**este texto, discutiremos a utilização do longa-metragem *Narradores de Javé* na prática pedagógica relacionada ao etnodesenvolvimento e à educação. Como princípio que fundamenta essa prática, apresentaremos como essa ficção cinematográfica foi apropriada pelo professor para discutir temas relacionados à memória coletiva, à história e à identidade cultural, ou seja, elementos fundamentais que direcionam o desenvolvimento sociocultural de sociedades tradicionais. Antes de apresentar nossa prática, acreditamos que para sistematizar os usos do cinema em sala de aula é de suma importância dar atenção à caracterização da linguagem cinematográfica.

Partindo da premissa de que a linguagem do cinema nos dá uma “impressão de realidade”, Jean-Claude Bernadet (1980) considera que essa impressão reproduz apenas fragmentos da realidade, pois o cinema é apenas a representação daquilo que se pretende transmitir. Corroborando com essa afirmação, Berutti e Marques (2009, p. 131) consideram que os “filmes não são, portanto, uma reprodução do real, mas uma leitura do real, datada, situada espacial, temporal e culturalmente”. Ao reconhecer essa especificidade da linguagem cinematográfica, neste texto consideramos as possibilidades de utilização didática desse produto cultural na discussão de conceitos trabalhados na disciplina Movimentos Sociais do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Essa disciplina é ministrada no 3º período com carga horária de 60 horas a partir da proposta da Pedagogia da Alternância<sup>1</sup>. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo, os principais pontos abordados nessa disciplina são: as ações coletivas desenvolvidas em comunidades tradicionais; os sujeitos coletivos pertencentes a essas comunidades; os movimentos sociais organizados no Brasil; os novos atores sociais oriundos da autodeterminação de populações camponesas, indígenas e quilombolas; a cidadania coletiva desses grupos; a emergência de espaços públicos não estatais; e, por fim, as redes sociais e as redes de movimentos em que esses sujeitos atuam. Baseados nas características curriculares dessa disciplina, acreditamos que nossa prática pedagógica otimizou as interfaces

1 A Pedagogia da Alternância organiza-se na seguinte dinâmica: os discentes permanecem um período na universidade (tempo universidade) e, em outro período, o professor se desloca para as localidades onde os discentes residem (tempo comunidade) e completa a carga horária das disciplinas.

entre o filme, as experiências dos alunos e a bibliografia especializada com o intuito de discutir entre o etnodesenvolvimento e a educação as reafirmações identitárias das comunidades tradicionais. Segundo Rodrigues (2009, p. 14), é importante ressaltar que

A prática pedagógica é, em sua essência, complexa e plural e envolve diversos olhares, leituras e compreensões, variando com o sujeito que as desenvolve baseado em sua formação pessoal – a partir de interações com o outro, suas experiências, seus valores éticos e morais –, e acadêmica. Enfim, sujeito se constitui da integração da sua trajetória de vida juntamente com sua formação profissional.

Para debater as possibilidades de apropriação desse longa-metragem na discussão dos conceitos de memória coletiva, história e identidade cultural em sala de aula, retomamos as considerações de Marc Ferro (1992). O historiador francês sugere que o filme deve ser tratado como

um produto, uma imagem-objeto, cuja significação não é somente cinematográfica. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. A análise não incide necessariamente sobre a obra em sua totalidade: ela pode se apoiar sobre extratos, pesquisas em “séries”, compor conjuntos (FERRO, 1992, p. 87).

A partir da concepção que considera o filme como “imagem-objeto”, entendido dentro de uma “abordagem sócio-histórica” e acima de tudo através da integração com o “mundo que o rodeia e com o qual se comunica”, destacamos alguns substratos do longa-metragem *Narradores de Javé* para serem discutidos em sala de aula. Nossa proposta não se resumiu apenas ao ato de assistir ao filme e levantar um diálogo a partir das experiências dos alunos quilombolas, indígenas e camponeses – *não que essa dinâmica não seja importante* –, mas de uma discussão que se sustenta a partir do apoio de bibliografia especializada sobre os conceitos de memória, história e identidade cultural.

Como o leitor poderá perceber, ao longo deste texto demonstraremos como esse filme foi apropriado como ferramenta para problematizar conceitos abordados na disciplina Movimentos Sociais e, ao mesmo tempo, como esse longa-metragem possibilitou melhor compreensão das experiências vividas por determinado grupo social. Por fim, acreditamos que esse longa-metragem ofereceu aos discentes “outro olhar” sobre as vivências que os sujeitos históricos experimentaram em determinado recorte espaço-temporal. Para expor o desenvolvimento dessa proposta, este texto foi organizado da seguinte forma: primeiro realizamos breve apresentação do filme *Narradores de Javé*; em seguida discutimos as interfaces entre as situações expostas no longa-metragem e a literatura utilizada para debater os conceitos de memória, história e identidade cultural; e, por último, apresentamos os resultados obtidos da apropriação desse longa-metragem no curso de formação de professores para o campo preocupado com o etnodesenvolvimento de suas comunidades.

## A saga dos moradores de Javé: a construção da narrativa ficcional dos atingidos por barragem

O longa-metragem *Narradores de Javé*, produzido em 2003, foi dirigido por Eliane Caffé com roteiro em parceria com Luís Alberto de Abreu. Essa produção franco-brasileira filmada na cidade de Gameleiro da Lapa – região Oeste do interior do estado da Bahia – recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais, entre eles nas categorias de melhor filme, direção, montagem, ator (José Dumont), ator coadjuvante (Gero Camilo), edição de som e atriz coadjuvante (Luci Pereira). Também recebeu o “Prêmio da Crítica” e o “Prêmio Gilberto Freyre” no Festival do Audiovisual de Pernambuco em 2003. Nesse mesmo ano, José Dumont recebeu o prêmio de melhor ator no Festival do Rio de Janeiro; no Festival Internacional de Friburgo na Suíça, recebeu o prêmio da crítica; no 30º Festival Internacional do Filme Independente de Bruxelas na Bélgica, foi agraciado com dois prêmios - melhor filme independente e melhor roteiro; e, por fim, em 2004, durante o 7º Festival Internacional de Cinema de Punta del Este na Argentina venceu na categoria de melhor filme.

Esse premiado longa-metragem narra a história de um vilarejo chamado **Javé**, que será destruído em razão da construção de uma usina hidrelétrica. Essa situação demonstra claramente como o avanço do capitalismo sob áreas carentes despreza as experiências sociais desses sujeitos, uma vez que com as águas represadas esses sujeitos terão que deixar suas terras por falta de condições de sobrevivência. Expulsos de suas terras, esses homens e mulheres não deixam para trás apenas bens materiais, mas suas experiências sociais, os lugares de memória e parte de suas culturas. Daí a importância de discutir a relação entre etnodesenvolvimento, cinema e educação nas construções identitárias, assim como em questões voltadas para a etnogênese.

Ao saberem da notícia que deverão deixar suas casas, os habitantes do Vale de Javé procuram uma alternativa para que a pequena vila não seja submersa pelo represamento das águas. Após informar os habitantes sobre a construção da represa, Zaqueu – um dos líderes comunitários e protagonizado por Nelson Xavier – é indagado pelos habitantes se eles poderiam fazer alguma coisa para salvar o vilarejo. Após refletir por alguns instantes, Zaqueu responde que “só não inunda quando a cidade tem alguma coisa importante, história grande quando é coisa de tombamento e aí vira patrimônio, aí eles não mexem nela”.

Questionado por Firmino – outro líder comunitário e protagonizado por Gero Camilo – se o vilarejo teria algum valor histórico, Zaqueu defende “que se Javé tem algum valor, são as histórias das origens, os guerreiros lá do começo que vocês vivem contando e recontando. Isso é patrimônio, isso é história grande”.

Frente a esse dilema, Zaqueu sugere uma saída para salvar o vilarejo: encontrar alguém que possa escrever a “grande história do Vale do Javé” de forma científica. Novamente Zaqueu é indagado pela comunidade, mas dessa vez a dúvida gira em torno do que seria essa “forma científica” que comprovaria o valor cultural e histórico da cidade. Abre-se aqui a oportunidade de mencionar a diferença entre senso comum e conhecimento científico. No senso comum, a história ou o conhecimento é contada/adquirido sem critérios de cientificidade, desorganizado e assistemático, em linguagem popular, sem preocupação com o fato realmente ocorrido e com as explicações comprovadas pela ciência. Já o conhecimento científico é organizado e sistemático, preocupado com a fidedignidade do fato, procurando explicações lógicas de acontecimentos já explicados pela ciência a partir de estudos seguindo métodos científicos.

Apesar da dúvida e do desconhecimento profundo sobre o tema, Zaqueu responde que um “documento científico” não “pode ser essas pataquada mentirosa que vocês inventam, essas patranha duvidosa que vocês gostam de dizer e contar”.

Sendo que a única forma de salvar a cidade seria comprovar cientificamente o valor histórico do lugar, então a decisão tomada pelos moradores foi encontrar alguém para escrever esse documento. Como a maioria dos habitantes do vilarejo é analfabeta, a saída foi “convocar” o único habitante letrado da cidade, o qual cumprirá o papel de historiador na trama. Aqui vemos outro ponto relevante desse filme: a necessidade de educação para comunidades tradicionais. Acreditamos que a educação é uma das principais formas de proporcionar o desenvolvimento dessas comunidades, dar-lhes autonomia e condição de emancipação, assim como uma das formas de esses sujeitos escreverem suas próprias experiências e histórias. Ao mesmo tempo, a instrução pode auxiliar esses grupos a lutar por seus direitos frente ao avanço arbitrário do capitalismo sobre comunidades tradicionais.

Diante do analfabetismo crônico entre os moradores do Vale de Javé, o convidado para escrever a “grande História da comunidade” foi Antônio Biá – protagonizado por José Dumont –, o único adulto alfabetizado da comunidade. Ao receber essa missão, Antônio Biá reluta, uma vez que não vê importância alguma nessa região. Ao ser convencido da necessidade de reunir os relatos dos moradores do vilarejo, Antônio Biá inicia a escrita do “livro Javérico” através da coleta de relatos orais. A relutância de Biá em escrever sobre a história de sua comunidade é outro ponto nevrálgico desse filme, pois pode ser relacionada com etnodesenvolvimento e educação. Acreditamos que as interfaces entre etnodesenvolvimento e educação podem fazer com que os sujeitos pertencentes às comunidades tradicionais reconheçam a importância de suas experiências históricas, sua identidade e sua cultura. Apesar da relutância inicial dessa personagem, diversos habitantes do vilarejo procuram Antônio Biá – este na função de historiador – para narrar suas memórias e acrescentar algumas linhas e, assim, colaborar com a escrita da História do vilarejo, a qual poderia salvar suas casas da inundação provocada pela hidrelétrica.

A partir desse breve relato do enredo inicial do filme, o professor levantou questões referentes aos textos – lidos previamente – que discutiram a validade da história oral como metodologia, a relação entre a veracidade dos fatos históricos e a narrativa do passado e, por fim, o papel social do historiador. Para que os discentes entendessem essa relação, também foi necessário levantar questões referentes à história enquanto conhecimento científico, os conceitos de memória coletiva e seu papel na construção da identidade cultural. Após a leitura de textos de autores como Stuart Hall, Marc Bloch e Maurice Halbwachs e os debates proporcionados durante a disciplina Movimentos Sociais no tempo universidade, o professor abordou as interfaces entre o filme *Narradores de Javé* e o etnodesenvolvimento no tempo comunidade.

## Memória e história: múltiplas identidades culturais dos moradores de Javé

Para problematizar a conceituação da ciência histórica, foi sugerida a leitura da obra clássica de Marc Bloch (2001), *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Com o intuito de romper com a concepção tradicional da ciência histórica marcada pelos vícios do “demônio das

origens”, dos “grandes acontecimentos”, dos “grandes personagens”, da “verdade histórica” e do “julgamento da história”, o historiador francês afirma que a história é uma ciência dos homens no tempo. Para escrever sobre o passado, Marc Bloch defende que o historiador somente pode falar segundo algumas testemunhas, ou seja, o pesquisador teria uma relação “indireta” com o passado por meio dos vestígios, leia-se documentos históricos variados. Trazendo essa discussão para a análise do filme *Narradores de Javé*, Antônio Biá – na função de historiador – trata os depoimentos orais como documentos históricos e, assim como outra fonte qualquer, merece algumas considerações.

Para compreender a relação estabelecida entre o historiador e suas fontes – em nosso caso as narrativas orais – foi sugerida aos discentes a leitura do texto *História dentro da História*, de Verena Alberti (2008). De acordo com a autora, a história oral é uma metodologia de pesquisa e constituição de fontes para a pesquisa histórica que consiste “na realização de entrevistas com indivíduos que participaram, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (ALBERTI, 2008, p. 155). Para a autora, essa perspectiva abre espaço para recuperar as narrativas de pessoas comuns – denominados “sem história” – em oposição à história das elites e dos vencedores. De forma mais clara, essa metodologia possibilita “reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade” (ALBERTI, 2008, p. 158). A partir da perspectiva da história oral, consideramos que uma das principais riquezas de nossa proposta está em permitir – através da análise do longa-metragem – o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetua e elaboram suas experiências. Esse reconhecimento é de suma importância para fortalecer a perspectiva em que o etnodesenvolvimento em articulação com a educação pode oferecer ferramentas para que as comunidades tradicionais lutem pelos seus direitos.

Trazendo essas reflexões teóricas para a análise do filme, vemos que a postura de Antônio Biá pretende dar voz às experiências dos “sem história” e, acima de tudo, reconhecer a existência de múltiplas histórias. Ao dar voz às pessoas simples do vilarejo na construção do passado histórico dessa comunidade, Antônio Biá tem acesso a uma multiplicidade de “histórias dentro da história”, isto é, nosso historiador ficcional teve a possibilidade de entrar em contato com a história dos indivíduos e das comunidades que se encontravam silenciadas. Percebemos que o processo de dar voz aos sujeitos “sem história” pode ser exemplificada em dois momentos: quando Antônio Biá inicia a coleta de depoimentos dos habitantes do vilarejo, uma vez que esses sujeitos em sua maioria eram analfabetos e pobres; e na coleta de diferentes experiências narradas por diferentes moradores do vilarejo. A partir da leitura dessa bibliografia especializada, o professor abriu o debate junto aos alunos sobre o contato – por meio da metodologia da história oral – com as narrativas dos “sem história” de suas comunidades.

Apesar das possibilidades oferecidas pela metodologia da história oral, Marc Bloch (2001) alerta para o fato de que o historiador – diante de qualquer documento histórico – deve estar alerta para não aceitar cegamente todos os testemunhos, pois a base de toda crítica ao documento inscreve-se em um trabalho de comparação. Ao assistirmos ao filme, vemos que Antônio Biá exerce esse procedimento comparativo em alguns momentos, entre eles no momento em que a personagem reúne um grupo de pessoas na casa da Dona Deodora – interpretada por Luci Pereira – para entrevistá-los. Na ocasião, ocorrem algumas contradições nas narrativas da Dona Deodora e do Firmino, contradições que, segundo nosso historiador ficcional, serão analisadas com mais cautela em outro momento. Outro instante que exemplifica a comparação entre as narrativas ocorre na entrevista mediada por Samuel –

interpretado por Maurício Tzumba – realizada com Pai Cariá – líder comunitário interpretado por Benê Silva –, ambos representantes dos quilombolas que também vivem no Vale de Javé. Na ocasião, os nomes do herói – chamado Indalécio – e da heroína – Mariadina – de Javé narrados pelos moradores do núcleo urbano do vilarejo não coincidem com os nomes narrados pelos quilombolas, que os chamavam respectivamente Indaleo e Oxum. Apesar das contradições típicas das narrativas constituídas por meio das oralidades, o exercício da comparação realizado por Antônio Biá possibilita maior adentramento no universo narrado pelos habitantes da região.

Ao visualizarmos como a trama desenvolvida no filme *Narradores de Javé* dialoga com essa bibliografia, vemos que de modo mais marcante, a abordagem histórica das oralidades

pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção da identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história da memória de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas [...] As disputas em torno das memórias prevalecerão em um grupo, em uma comunidade [...] [as quais] são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo (ALBERTI, 2008, p. 167).

Além das possibilidades de apropriação das oralidades dos indivíduos e grupos no fazer histórico, Verena Alberti traz o debate sobre “as disputas em torno das memórias” para a caracterização dessa metodologia. Essa disputa pela memória também pode ser visualizada no longa-metragem, principalmente na cena desenrolada na casa da Dona Deodora. Nela vemos a disputa em torno das memórias protagonizadas por Dona Deodora e Firmino; ela afirma que a principal personalidade na fundação do Vale de Javé foi Mariadina, já para Firmino, o herói fundador foi Indalécio. Mas, apesar das disputas, todos concordam que o povo que deu origem ao vilarejo é derivado da disputa de terras com a coroa portuguesa e, sendo derrotados, todos se retiraram para as terras do sertão e fundaram o vilarejo.

Após destacar na leitura da bibliografia especializada sobre história e oralidades e sua aplicação na interpretação de algumas cenas do longa-metragem, foi discutido com os discentes como se organiza a pesquisa histórica partindo da metodologia da história oral. Para Verena Alberti (2008), o trabalho de produção das fontes orais pode ser dividido em três momentos: a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento. De modo mais amplo, uma pesquisa baseada na história oral pode produzir diferentes pesquisas

em qualidades e densidade e muitas vezes isso depende dos entrevistados. Há pessoas que, por mais representativas que sejam para falar sobre determinado assunto, simplesmente não interessam por, ou não podem explorar de modo extensivo suas experiências de vida e discorrer sobre o passado (ALBERTI, 2008, p. 173).

Trazendo essa posição para a análise do filme *Narradores de Javé*, Antonio Biá se depara com situações em que alguns sujeitos não se interessam em narrar a história da fundação da cidade de Javé. Dois momentos são marcantes desse desinteresse. Um primeiro exemplo pode ser dado quando nosso historiador ficcional entrevista Daniel – interpretado por Alessandro Azevedo –, e a personagem prefere relatar o sofrimento pessoal pela morte de seu pai. Outro



momento que exemplifica o desinteresse em narrar o que o historiador quer ouvir se dá quando Antônio Biá entrevista os gêmeos, os quais se detêm no relato da discórdia familiar em torno da herança deixada pelos pais.

Para aprofundar a ação do historiador no trato com as oralidades, não podemos esquecer a relação entre memória e história. Para Marc Bloch (2001), existe relação muito próxima entre a história e a memória, uma vez que a memória é uma das principais matérias-primas da história. No entanto, existem algumas diferenças elementares. Para discutirmos sobre essas diferenças, lançaremos mão das concepções de Maurice Halbwachs (2001). Para esse autor, a memória coletiva se distingue da história pelo menos em um aspecto: a continuidade dada pela memória nada tem de artificial, pois retém do passado somente aquilo que ainda está vivo na consciência do grupo, enquanto a história escolhe o que deve ser ou não lembrado. O sociólogo francês lembra que é o historiador que escolhe os acontecimentos passados, aproxima-os e classifica-os conforme as necessidades ou regras. Para o sociólogo, “a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõem a memória social” (HALBWACHS, 2001, p. 85). Conforme o autor, a história reduz os acontecimentos a termos aparentemente comparáveis, o que lhe permite ligá-los uns aos outros, como variação sobre um ou alguns temas. Já a memória coletiva retém analogias, pois a sequência dos acontecimentos históricos é descontínua, isto é, cada fato pode estar separado daquele que o precede ou que o segue.

No que se refere especificamente à questão da memória, optamos por lançar mão das concepções de Maurice Halbwachs (2004). Em sua obra clássica, *Memória Coletiva*, esse sociólogo estuda o problema da evocação e da localização das lembranças. Para tanto, leva em consideração “os quadros sociais de memória” como ponto de referência na reconstrução do que chamamos memória. Halbwachs afirma que devemos nos afastar da relação mecânica entre as classificações mentais e as classificações sociais. Considerando essa afirmação, o depoimento de um grupo depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo. Para o autor, a memória individual existe, mas está enraizada em quadros diversos, ou seja, a aventura pessoal da memória se produz em relação aos grupos com os quais estamos misturados. De acordo com essa concepção, os indivíduos agem como acessórios e complementares às lembranças de outros indivíduos.

A cena desenvolvida na casa da Dona Deodora também é bom exemplo para discutir sobre as formas como se estabelece a relação entre a memória individual e a memória coletiva. Na ocasião, as memórias da dona da casa, de Firmino e de Vado – interpretado por Rui Rezende – se completam na organização da narrativa sobre a origem do povoado. O quadro de referência desses indivíduos é a narrativa da fuga do grupo e da busca por uma localidade tranquila para erguer a nova cidade. Trazendo essa cena para o olhar de Halbwachs, vemos que haveria então memórias individuais e memórias coletivas, sendo assim, o indivíduo participaria de duas espécies de memórias que se penetram frequentemente. A memória individual se apoiando na memória coletiva, assim como a memória coletiva envolve as memórias individuais. Na caracterização do que é memória coletiva, Maurice Halbwachs (2001) considera que existem duas maneiras de organizar a memória de um grupo, ora em torno de uma pessoa, ora distribuíse no interior da sociedade. Segundo o autor, a lembrança “é a faculdade de entrar em relação com os grupos de que se compõe a sociedade”, ou seja,

não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se

encontram tanto no nosso espírito como no dos outros [...] o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade [...] uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2001, p. 39).

Para o sociólogo, temos a capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos, assim como de nos situar em uma ou mais correntes do pensamento coletivo. A partir desse referencial teórico, durante essa prática pedagógica o professor chamou a atenção dos discentes para demonstrar que no filme ocorre essa organização, pois a constituição da memória dos moradores de Javé ora se dá em torno de uma pessoa – Indalécio ou Mariadina –, ora se distribui no grupo que foge da coroa portuguesa. Mesmo que os depoentes escutados por Antônio Biá não tenham presenciado a origem do vilarejo, as lembranças de seus antepassados ainda estão presentes em suas memórias sociais. No entanto, de acordo com nosso referencial teórico, a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças, ou seja, não explica por si só a evocação de qualquer lembrança. Nesse sentido, a “massa de lembranças comuns [...] não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2001, p. 55). Segundo o autor, cada indivíduo carrega junto a si uma bagagem de lembranças históricas, que podem ser ampliadas pela conversação ou pela leitura, mas é uma memória emprestada e que não é própria do indivíduo.

De algum modo os grupos imprimem suas marcas sobre o solo e evocam suas lembranças coletivas no interior do quadro espacial assim definido. O quadro espacial no longa-metragem e nas lembranças do passado do grupo é o sertão, é nesse espaço de fuga que os moradores de Javé narram os fragmentos de sua memória e de sua história que seria reunida no livro que iria salvar o vilarejo das águas. Podemos considerar também que, a partir da valorização das oralidades por parte de Antônio Biá, foi possível abrir espaço para a emergência das identidades que somente são valoradas no momento em que percebem que serão responsáveis pela elaboração do “livro javérico”. Nesse sentido, pelo ato de convidar esses sujeitos para participar da pesquisa nosso historiador ficcional pôde dar voz para que os sujeitos reforçassem suas identidades relacionadas ao tempo e ao espaço. A partir dessa análise, foi sugerida aos discentes uma reflexão que valorizasse as interfaces entre o longa-metragem e o livro *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, de Stuart Hall (2006).

Ao tratar sobre a conceituação de identidade cultural, Stuart Hall (2006) levanta críticas referentes às concepções essencialistas da identidade, pois assinalam um núcleo estável do eu que passa do início ao fim da vida sem mudança. Para defender a posição contrária, o autor destaca a articulação entre os sujeitos e as práticas discursivas. Levando em consideração essa articulação, o autor destaca a diversidade que se esconde nos muitos outros “eus” mais superficiais ou mais artificialmente impostos pela sociedade. Essa perspectiva de identidade cultural parte da noção de

um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças [...] Essa concepção aceita que as identidades não são unificadas; que elas são [...] cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições (HALL, 2006, p. 108-109).

Partindo dessa posição, Stuart Hall considera que a expectativa de “unidade” que “as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão” (HALL, 2006, p. 110). Nesse sentido, o termo “identidade” é utilizado para significar o ponto de encontro entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos “falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’” (HALL, 2006, p. 112).

Ao contrário da expectativa de que os depoimentos sejam capazes de determinar uma identidade única entre os sujeitos ouvidos por Antônio Biá, as diversas narrativas mostram identidades fragmentadas; seja na forma de narrar o passado elencando heróis, destacando passagens particulares que emergem nas memórias ou disputando a versão “verdadeira” da origem do vilarejo, seja nas narrativas que não abordam a história coletiva do vilarejo, mas as histórias particulares de alguns depoentes. Apesar dessas duas possibilidades, o professor destacou que é possível perceber uma experiência que agrega todos os sujeitos residentes no Vale de Javé: o passado de fuga contra a opressão. Tanto na narrativa dos habitantes do vilarejo comandados por Indalécio, quanto na narrativa dos quilombolas guiados por Indaleo, vemos a experiência da fuga de um grupo em busca de um lugar tranquilo para viver.

Ao final da trama Zaqueu cobra de Antônio Biá o resultado de seu trabalho, ou seja, “a grande História do Vale de Javé”. Nosso historiador ficcional informa que entregará o “livro javérico” à noite. Antônio Biá não comparece e envia apenas o livro com uma carta que informa que “quanto às histórias, faz melhor ficar na boca do povo, porque no papel não há mão que lhe dê razão”.

Quando o livro é folheado, está todo em branco, nosso historiador não escreveu uma linha sequer causando grande indignação aos moradores do vilarejo. Ao ser indagado por Zaqueu sobre a razão de não cumprir o prometido, Antônio Biá responde:

Vocês acham que escrever essas histórias vai parar a represa, num vai não. E sabe porque, porque Javé é só um buraco perdido no oco do mundo. E daí, e daí se Javé nasceu de gente guerreira dionisíaca se hoje isso daqui é um lugar miserável, de rua de terra ó, de gente apocada, ignorante como eu como vocês tudinho. O que nós somos é só um povinho ignorante que quase não escreve o próprio nome que inventa história de grandeza pra esquecer essa vidinha rala, sem futuro nenhum. E vocês acham, acham mesmo que os homens vão parar a represa e o progresso por um bando de semianalfabeto, num vão não. Isso é fato e científico.

Após o desabafo raivoso de Antônio Biá todos ficam extasiados, mas Zaqueu responde à fúria de nosso historiador ficcional afirmando que “Nas suas ideias Javé pode não valer muito. O caso é que sem Javé Antônio Bia vale menos ainda”.

Na cena seguinte vemos os moradores olhando para as águas encobrendo a cidade, Antônio Biá surge aos prantos abraçado ao livro e olhando para a cidade encoberta pelas águas. Nesse instante, nosso historiador ficcional olha para as pessoas organizando as mudanças e indo embora. Somente agora Antônio Biá começa a escrever no livro, mas é indagado por Vado, alegando que agora o livro não serve para mais nada. Em resposta Biá afirma que a parte antiga de Javé não tinha sentido, mas é importante escrever a nova história de Javé.

Como esse longa-metragem foi utilizado para discutir alguns conceitos na prática pedagógica docente na disciplina Movimentos Sociais e suas interfaces com educação e

etnodesenvolvimento, torna-se interessante levantar algumas questões que nortearam o conceito de Movimentos Sociais. Nossa concepção vem ao encontro das considerações de Karine Goss e Kelly Prudêncio (2004), as quais afirmam que o conceito de movimentos sociais apresenta significados distintos em que os mais variados tipos de ação coletiva são classificados nessa categoria de análise. As autoras levantam uma problemática básica sobre o tema: o conceito envolve simetria muito próxima entre empiria e teoria, ou seja, esse conceito surge nas lutas sociais e, posteriormente, é apropriado pelos pesquisadores que passaram a dedicar-se ao seu estudo. As autoras consideram que os movimentos sociais se definem a partir do

chamamento ao sujeito como uma resistência a uma forma de dominação social contra a qual se invocam valores, orientações gerais da sociedade. Nesse sentido, os movimentos sociais contemporâneos não estão a serviço de nenhum modelo de sociedade perfeita, mas lutam pela democratização das relações sociais (GOSS; PRUDENCIO, 2004, p. 80).

De modo mais amplo, os movimentos sociais são processos políticos de contestação, constituídos de redes formais e informais de organização em defesa de direitos sociais, políticos e econômicos. Benincá (2010) afirma que esses movimentos cumprem com o importante papel de formar sujeitos sociais ativos, militantes, “lutadores do povo”, como usam dizer membros do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). Para entender a constituição e organização do Movimento dos Atingidos por Barragem, Dirceu Benincá (2010, p. 72) considera de suma importância o resgate de outros movimentos populares rurais que surgiram na segunda metade do século XX, os quais têm objetivos semelhantes aos do MAB. Esses movimentos identificados com os “novos sujeitos sociais” constituem-se

em espaços fundamentais para a discussão de problemas de diferentes ordens, para a formação da consciência cidadã e para a luta em vista de assegurar direitos. Eles assumem posições críticas em relação às formas tradicionais de ação política, perspectiva que, a propósito, se pode observar também nas organizações de atingidos por barragens.

A partir da década de 1970 diversos movimentos sociais populares emergiram com propostas semelhantes, entre eles a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTA's), o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e das Ligas Camponesas. Na década de 1980, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR). No que concerne ao MAB, esse movimento organizou-se a partir da reunião de grupos vítimas da expansão do sistema energético brasileiro baseado na construção de hidrelétricas em todo o território.

De acordo com Dirceu Benincá (2010), os documentos publicados pelo MAB afirmam que os representantes do movimento são “herdeiros de lutas históricas”, como a dos indígenas, dos quilombolas, dos caboclos do Contestado, das Ligas Camponesas, “seus militantes passaram a identificar as barragens como uma das múltiplas formas de ‘colonialismo moderno’ que impõem a dominação e a exclusão social” (BENINCÁ, 2010, p. 76). O longa-metragem não narra a organização do MAB do Vale de Javé, mas sim os antecedentes que levam à expulsão de seus moradores através da tentativa de Antônio Biá em reunir a história, a memória coletiva e a identidade cultural de seus moradores através da escrita do livro. Em relação à questão identitária dos sujeitos do vilarejo de Javé a partir do filme, Dirceu Benincá (2010, p. 77) nos traz elementos importantes.

Em se tratando dos movimentos populares, diversos valores, princípios e fatores sociais, políticos, culturais e ideológicos interferem na sua complexa e mutante identidade. Sabe-se também que os indivíduos projetam a “si próprios” nas organizações sociais ao mesmo tempo em que internalizam na esfera particular os significados e as representações coletivas. Ocorre, portanto, uma mutualidade de interferências (BENINCÁ, 2010, p. 77).

A partir da eclosão das identidades culturais proporcionadas pelos movimentos sociais, podemos concordar também com as considerações de Stuart Hall (2006) apontadas anteriormente. Ambas as concepções destacam o fato de que as identidades não possuem essência imutável, mas sim são construídas em um processo que dura toda a vida, daí a ideia de etnogênese, ou seja, a criação contínua de novas identidades culturais.

Através dessas breves considerações sobre o conceito de movimentos sociais e a análise realizada pelo professor, podemos considerar que os moradores de Javé possuem algumas características em comum. Nossas considerações nos levaram a entender que, através do processo de investigação histórica desempenhada por Antônio Biá – a qual foi realizada por meio da metodologia da história oral – ocorreu o resgate da memória coletiva de sujeitos – até então “sem história” – que tem elementos identitários em comum, isto é, o passado de fuga. Após nova expulsão provocada pelo represamento das águas, possivelmente esses sujeitos manterão esses elementos identitários, só que agora por meio do MAB.

Concluindo, ao analisar o final do filme de acordo com a bibliografia especializada, vemos que nem sempre a ciência histórica tem uma função prática, ou seja, como prática social capaz de interromper a construção da barragem e o avanço do progresso. Vemos que a escrita da história, no caso desse longa-metragem, está relacionada com a memória coletiva e a identidade cultural, uma vez que novamente os moradores do vilarejo saem em busca de outro lugar para viver.

No que concerne à utilização do longa-metragem na prática pedagógica, podemos observar que possibilitou o esclarecimento das relações entre o filme, as experiências dos alunos e a bibliografia especializada na discussão sobre etnodesenvolvimento e educação e suas relações com as reafirmações identitárias das comunidades tradicionais.

No que se refere à relação entre a apropriação da oralidade e o fazer histórico na perspectiva do longa-metragem, Antônio Biá pretende escrever a “grande História do Vale do Javé” a partir da coleta de informações derivadas da oralidade. Como foi possível ver em nossa análise, o longa-metragem *Narradores de Javé* oferece várias possibilidades para trabalhar os conceitos de história, memória coletiva e identidade cultural na disciplina Movimentos Sociais, ministrada no curso de licenciatura em Educação do Campo. Além dessa reflexão, foi sugerido aos alunos desenvolverem textos relacionando os conteúdos abordados nessa prática com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Como foi possível perceber, essa produção audiovisual foi uma motivação para debater o devir da sociedade, ou seja, esse filme foi apropriado de forma operatória para debater a tomada de consciência social e os impactos da sociedade capitalista sob comunidades tradicionais. A partir da leitura histórica do filme subsidiada pela leitura de conceitos previamente debatidos de acordo com bibliografia especializada também abrimos espaço para a discussão sobre o uso do cinema em sala de aula, uma vez que esse curso é de formação de professores. Em nossa proposta, alguns moradores pretendiam fazer uso político do fazer

histórico, ou seja, o saber especializado da ciência histórica deveria se opor à presença capitalista do Estado materializada na represa. No entanto vimos no filme como a memória coletiva não se submeteu ao uso da escrita. Dessa forma, vemos que a “confusão” própria da oralidade – fantasiosa e que se complementa ou se refuta – não se rende à tecnicidade própria da história. Sendo assim, a realização da construção da memória social sob o ditame da escrita útil à elaboração do documento não se consuma.

Após a análise do longa-metragem *Narradores de Javé* como “produto cultural”, e ao tratá-lo nessas circunstâncias, foi possível perceber que ele possibilita uma série de análises a respeito da cultura, das estruturas de poder, do arquivamento das oralidades e das identidades. O filme utilizado em sala de aula proporciona a valorização dos patrimônios públicos, dos documentos, da escrita e do conhecimento, uma vez que esses são elementos fundamentais para pensar as experiências dos sujeitos em sociedade. O filme apresenta a interação entre a história oral e a problemática dos limites entre a construção do fato histórico e o artefato literário, reflexão esta que pode ser de grande importância para pensar as sociabilidades e as experiências inerentes aos sujeitos que compõe os movimentos sociais.

## Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: História dentro da História. In: PINSKY, Carla. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.
- BENINCÁ, Dirceu. *Água e energia para a vida: O Movimento dos Atingidos por Barragens no Brasil (1991- 2009)*. 2010. 266p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2010.
- BERNADET, Jean-Calude. *O que é cinema*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. 117 p. (Coleção Primeiros Passos).
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 160 p.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 143 p.
- GOSS, Karine Pereira; PRUDENCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n.º 1 (2), jan.-jul. p. 75-91, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004. 196 p.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 101 p.
- RODRIGUES, Caroline Leite. *Educação no meio rural: um estudo sobre as salas multisseriadas*. 2009. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

# 3

## CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

*Elisângela Aparecida Pereira de Melo*

*Tadeu Oliver Gonçalves*

**N**este texto apresentamos as reflexões advindas de experiências formativas com estudantes e professores indígenas do estado do Tocantins, na área do ensino de matemática. Essas experiências se constituíram em diferentes espaços físicos e formativos, sendo a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e os contextos comunitários de vivências dos indígenas em processos de formação inicial e continuada. As ações de ensino e aprendizagem da matemática escolar foram mobilizadas por uma comunidade de prática a partir do empreendimento conjunto e engajamento mútuo, tendo por objetivo investigar as práticas socioculturais dos indígenas que pudessem desencadear novas perspectivas de aprender e de ensinar as matemáticas nas escolas indígenas tocantinenses.

A investigação foi desenvolvida segundo abordagem qualitativa etnográfica. Durante as atividades propostas buscou-se responder à seguinte questão: em que sentidos as atividades das tradições indígenas podem mobilizar ações formativas e interculturais das aprendizagens matemáticas na e para a formação de professores e estudantes indígenas? As recolhas de informações deram-se por meio de anotações, registros orais e ilustrativos das práticas socioculturais pelos professores e estudantes e também por outros membros participantes das comunidades investigadas.

Ao término de cada encontro dessa comunidade formativa procurou-se efetuar as análises à luz dos referenciais teóricos assumidos sobre a etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas e de comunidade de prática, por fomentar o engajamento dos indígenas na constituição de uma comunidade de estudantes e professores indígenas que aprendem e ensinam matemáticas que podem colaborar com as aprendizagens dos estudantes das escolas desses contextos de diversidade sociocultural.

## O contexto sociocultural dos povos indígenas do estado do Tocantins

O estado do Tocantins foi criado em cinco de outubro de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, tornando-se o mais novo estado da federação brasileira. Está localizado na região Norte do país, encontra-se na zona de transição geográfica entre o cerrado e a floresta amazônica; sua extensão territorial é de 278.420,7 km<sup>2</sup>. Esse estado abriga uma população multiétnica que inclui, particularmente, remanescentes de quilombolas e vários povos indígenas. O espaço territorial ocupado pela população indígena corresponde a aproximadamente cerca de 8,50% da área territorial do estado.

A população indígena do Tocantins corresponde a aproximadamente 14 742 habitantes<sup>2</sup>, pertencentes e distribuídos entre os seguintes povos: Xerente (3 357), Karajá de Xambioá e Guaraní (600), Apinayé (2 450), Krahô (2 547), Krahô – Kanela (700), Kanela do Tocantins (50), Javaé (1 877) e Karajá (3 161), com perspectiva de crescimento populacional, haja vista que entre esses povos a estimativa da taxa de natalidade é de 100 crianças por ano.

Esses povos são detentores de uma cultura que se expressa por meio de diferentes manifestações, bem como de uma história de luta e de sobrevivência que os fazem manter com vitalidade no convívio diário os seus saberes tradicionais face a renovação e agregação de conhecimentos que estão sendo adquiridos em contato direto com os não indígenas.

Reportamo-nos à realidade sociocultural do Tocantins para entendermos a ocupação e distribuição dos indígenas ao longo da extensão territorial. Destacaremos a presença de outros povos indígenas que vivem entre os povos indígenas tocantinenses, que há mais de cinco séculos ocupam as terras da antiga região do Brasil Central, hoje Região Norte.

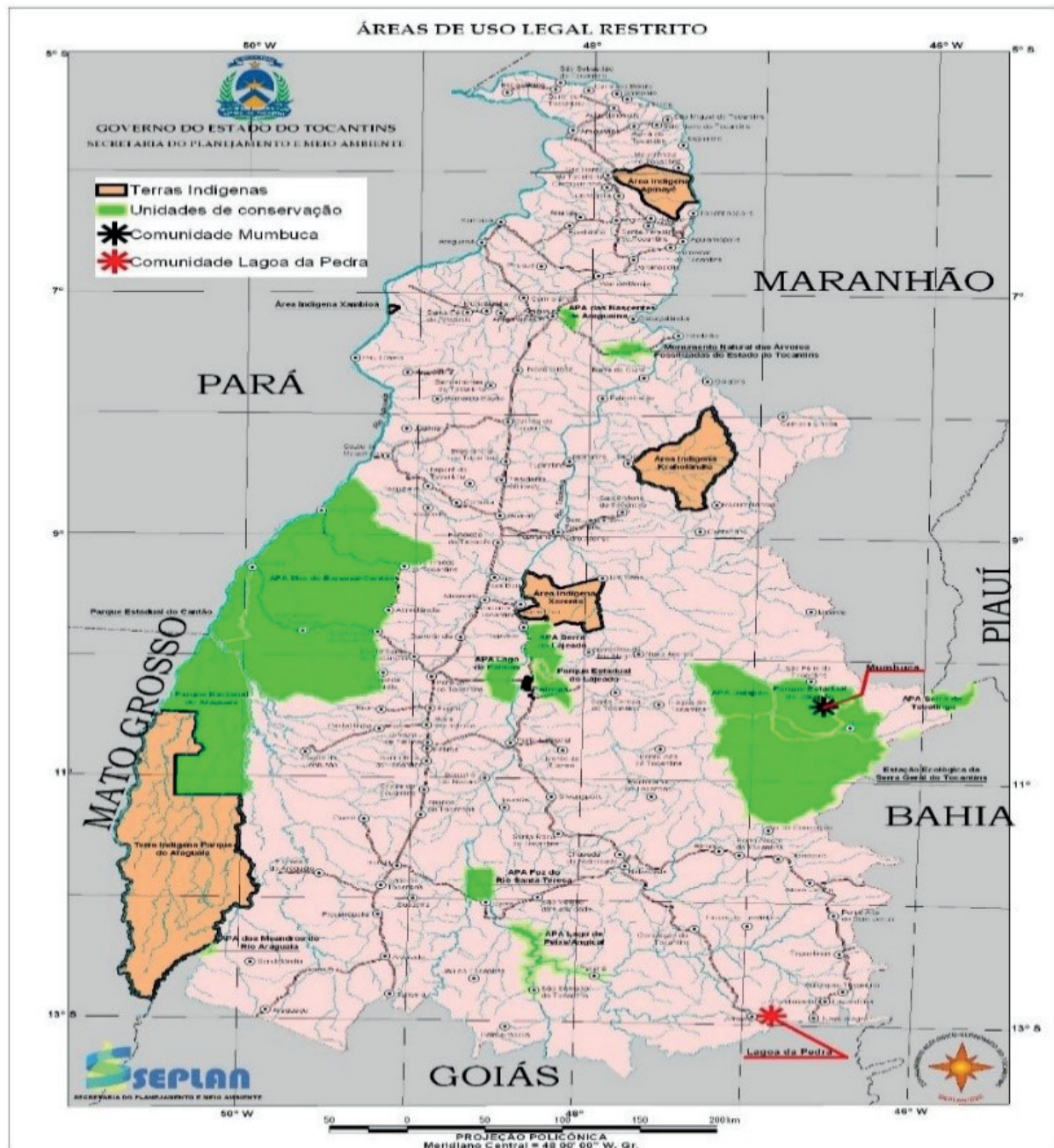
A Figura 1 refere-se à localização geográfica dos seguintes povos: Karajá (Ilha do Bananal, Lagoa da Confusão), Karajá de Xambioá (Santa Fé), Javaé (Ilha do Bananal, Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão), Krahô (Itacajá e Goiatins), Krahô–Kanela (Lagoa da Confusão), Kanela do Tocantins (Araguaçu), Xerente (Tocantínia) e Apinayé (Tocantinópolis, na região do Bico do Papagaio). Incluem-se ainda os povos: Guaraní, que vivem entre os Karajá de Xambioá; os Funiô com os Apinayé; os povos Tuxá e Ava-Canoeiro entre os Javaé. A presença desses povos indígenas entre os citados é resultado, em parte, de casamentos interétnicos.

---

2 Informações obtidas na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Coordenação Regional Araguaia e Tocantins, localizada em Palmas/TO, em julho de 2015.



Figura 1. Localização das terras indígenas demarcadas por povo indígena do estado do Tocantins



Fonte: [pdrs.seinf.to.gov.br/.../1.../1\\_Pier\\_an3\\_V09\\_Povos%20Indígenas.doc](http://pdrs.seinf.to.gov.br/.../1.../1_Pier_an3_V09_Povos%20Indígenas.doc). Acesso: 15 fev. 2015

De acordo com a Coordenadoria Regional da FUNAI, além desses povos existem no Tocantins indígenas desaldeados, ou seja, aqueles que vivem nos centros urbanos. Esses povos são pertencentes às etnias Pankararu e Atikum, que migraram de Pernambuco; e os Apurinã, que migraram de Rondônia. Eles migraram de seus estados em pequenos núcleos familiares e estão no Tocantins há alguns anos.

Ainda de acordo com a coordenadoria, esses indígenas são considerados como “indígenas desaldeados”, que migraram de seus estados de origem devido às várias situações políticas que lhes foram e são impostas, por isso ancoraram no Tocantins e em outros estados brasileiros na perspectiva de um futuro melhor. Esses povos reivindicam junto ao governo

federal a demarcação de terras para construção de moradias, prática da agricultura e sobrevivência da cultura.

Tendo em vista a diversidade sociocultural desses povos indígenas que estão em contato com os não indígenas por aproximadamente 500 anos, salientamos que cada um deles tem sua cultura com características próprias no que se refere a comportamentos, costumes, valores, crenças, visão de mundo, tradições, saberes e fazeres do cotidiano tidos ou não como atividades laborais, forças de poder, de políticas e de organização social, entre outros. Todos esses traços possibilitam conhecer melhor essas diversidades que se constituem em saberes transmitidos via oralidade e por meio da observação entre os indígenas em suas comunidades de práticas socioculturais.

É a partir desta questão, que destacamos parte dos sistemas próprios de organização dos seguintes povos: os Karajá, os Karajá de Xambioá e os Javaé, que formam o povo *Iny*, pertencentes linguisticamente ao tronco Macro-Jê, família Karajá. São considerados povos das águas. Residem às margens dos rios Araguaia e Javaé, têm a subsistência proveniente da coleta de frutos, dos peixes das águas mornas desses rios e de outros alimentos próprios de sua cadeia alimentar.

As expressões das tradições dos povos *Iny* se dão de várias formas: nas pinturas corporais, na confecção de artesanatos, em especial os de barro, como a das figuras de cerâmicas – chamadas na língua nativa de *ritxòkò* (na fala feminina) e *ritxò* (na fala masculina) – trabalhos que envolvem técnicas tradicionais transmitidas de geração a geração e que foram tombadas como patrimônio cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), nas artes plumária dos *raheto* (cocares), nos rituais de danças e de ritos de passagens, como o *Hetohoky*.

Os Krahô e Krahô-Kanela denominam a si próprios de *Mehi* e a língua falada por eles pertence à família linguística Jê, tronco Macro-Jê. Suas aldeias são circulares, com pátio central. A organização social e política dos *Mehi* divide-se em dois grandes partidos ou metades: *wacmejê* (partido do verão) e *katãmjê* (partido do inverno). Das tradições desse povo destacamos a festa do *jàtjõpĩn* (Festa da Batata), *tepmẽtere* (Peixe Lontra) e os ritos de iniciação *Pempcahàce Ketwajê*<sup>3</sup>.

O povo Apinayé ou *Pahi* pertence à família linguística Jê, tronco Macro-Jê, são bilíngues e mantêm com vitalidade seus saberes tradicionais. Os Apinayé são organizados socialmente pelo dualismo, ou seja, por duas metades cerimoniais, *Kooti* e *Koore*, que se completam em si, tendo o Sol e a Lua como elementos de criação desse povo. Esses povos têm toda uma história de vida que vai desde a ocupação territorial, marcada por longos séculos de avanço do não indígena, que logo se apossou de suas terras e delas tomou parte para si, como também de seus rios, de suas riquezas naturais, além da força de trabalho.

Os Xerente são organizados socialmente por meio dos partidos ou metades exogâmicas patrilineares clônicas *Doí* e *Wahirê*<sup>4</sup>. São também considerados povos da floresta, grandes guerreiros e corredores. Tem sua subsistência advinda da coleta de frutos, caça, pesca e das roças de vazantes e tocos. Das tradições culturais desse povo se destaca a tradicional festa

---

3 Rito de passagem dos meninos da vida de crianças para a adulta. Informações obtidas com Letícia Jokahkwij Krahô, em abril de 2016.

4 São esses partidos ou metades os responsáveis por toda a organização da tradição cultural ou social do povo Xerente.

do *Daĩsipê*<sup>5</sup>. No decorrer dessa festa muitas atividades culturais são realizadas com o intuito de fortalecer e preservar a cultura, como as corridas com toras de buriti grande (masculina e feminina), nomeação masculina e feminina, cantos e danças, corrida de taquara, reunião das quatro associações de Clãs *Daksu*: *Krara*, *Annãrowa*, *Krêrêkmõ* e *Kâhâ tô Wasãmkpônõze*.

Em meio a essa riqueza cultural, temos questionado sobre as questões metodológicas e teóricas que possam abarcar o conduzir, o trilhar e a recolha de informações dessas paisagens socioculturais na perspectiva de propiciar aos professores e estudantes indígenas atividades investigativas que reflitam ações de ensino e de aprendizagem da matemática escolar no âmbito das escolas indígenas. Com o intuito de descrever as práticas socioculturais desses povos indígenas Xerente, apresentamos a seguir alguns dos diversos repertórios de saberes e fazeres dos modos desses indígenas compartilhados em diferentes estágios.

## Práticas socioculturais dos indígenas do estado do Tocantins

Os povos indígenas do estado do Tocantins são detentores de vários repertórios de saberes tradicionais que, em parte, se constituem em práticas socioculturais compartilhadas socialmente, transmitidas e produzidas entre as gerações passadas e as presentes, por meio das aprendizagens e experiências próprias, que vão da oralidade da linguagem ao silêncio do aprender, observando o saber fazer na prática dos diversos artefatos que compõem as formas de organizações sociais desses povos, tendo toda a orientação dos núcleos familiares.

Entretanto, há muitos saberes próprios desses povos que estão deixando de ser ensinados às crianças e aos jovens; são apenas vividos em momentos especiais, como os que ocorrem durante as manifestações culturais. Dada a pouca prática cotidiana desses saberes e fazeres, em curto espaço tempo podem ser esquecidos, ficando apenas guardados na memória dos anciãos e lembrados como contos ou ritos de suas tradições. A esse respeito, Gonçalves-Maia (2011, p. 93) considera que as “ideias” existem, mas quem não “conhece”, não sabe”, ou, ainda, como preconiza Almeida (2010, p. 141) ao asseverar que “parece haver sempre casulos de ideias adormecidas, mas prontos para nascer quando acordados por circunstâncias imprevisíveis”.

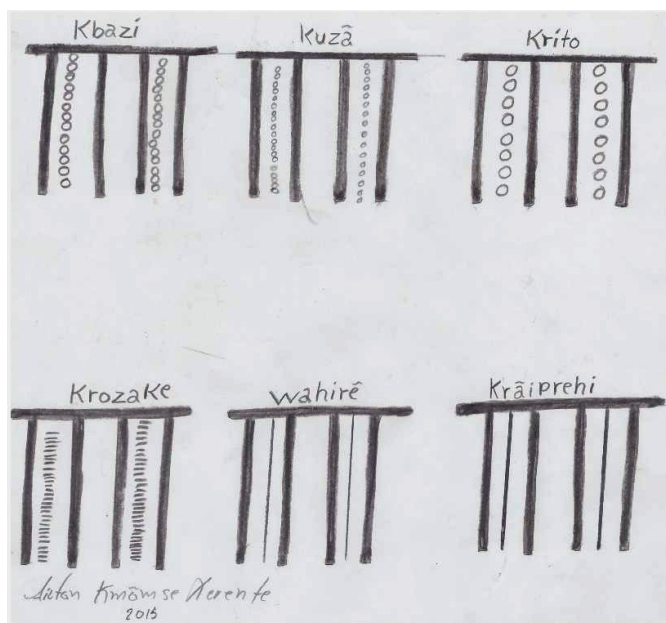
É desses “casulos” que emergem entre os indígenas as práticas de transmissão de saberes e de fazeres, por meio da oralidade das línguas maternas e das pinturas corporais, que representam diversas simbologias de elementos da natureza e da cosmologia mística de vida, cultura e arte. Ao retratar essas simbologias em seus corpos, esses indígenas buscam ser reconhecidos não só nos espaços comunitários de suas aldeias, mas também nos diversos ambientes pelos quais transitam, sejam de caráter social, cultural e político, sejam de âmbito estadual, nacional e entre os demais povos indígenas brasileiros.

Vale destacar que os indígenas, em diferentes fases de sua vida, assumem as pinturas corporais de sua cultura como uma vestimenta, pois têm seus corpos cobertos com os mais variados desenhos que retratam as leituras distintas que fazem do meio ambiente e dos elementos que formam esse meio ambiente, do céu, dos rios que cortam seus territórios,

5 Tradicional festa Xerente em que ocorrem vários rituais da tradição, por exemplo, nomeação feminina e masculina, cantos e danças, dentre outros de reafirmação, que fortalecem os saberes originários desse povo.

entre outros. Essas pinturas corporais são esteticamente rebuscadas e, entre alguns povos, consideradas proteção espiritual. Trata-se de desenhos geométricos, como mostram as figuras 2, 3, 4 e 5 produzidos com a tintura da fruta do jenipapo, da qual se obtém a cor a preta; e das sementes de urucum, da qual extraem a cor vermelha.

**Figura 2.** Pinturas corporais das metades exogâmicas patrilineares – *Doĩ* e *Wahirẽ* do povo Xerente



Autoria: Ailton Kmõmse Xerente, jul. 2015. Fonte: Elaboração coletiva

**Figura 3.** Pinturas corporais dos partidos *katãmjê* e *wacmejê* do povo Krahô e Krahô-Kanela



Autoria: Letícia Jôkãhkwýj Krahô, 2016. Fonte: Elaboração coletiva

**Figura 4.** Pinturas corporais do povo Karajá, Karajá de Xambioá e Javaé



Foto: Elisângela Melo, 2013

**Figura 5.** Pinturas corporais do povo Apinayé



Foto: Elisângela Melo, 2013

Além de conduzirem os indígenas em seus ritos de manifestação cultural, essas pinturas corporais são meio de comunicação e expressividade dos ritos de passagens dos indígenas, de modo a permitir-lhes conciliar os saberes de suas tradições com os conhecimentos que estão sendo adquiridos com o contato direto ou indireto com os não indígenas.

Da diversidade de práticas socioculturais dos povos indígenas, destacamos, ainda, os saberes e fazeres da arte de confeccionar artesanatos a partir do entrelaçar das folhas das palmeiras do buriti, como mostram as figuras 6, 7 e 8.

**Figura 6.** Quibano circular



Foto: Elisângela Melo, 2017

**Figura 7.** Cofó



Foto: Elisângela Melo, 2017

Figura 8. Esteira



Foto: Elisângela Melo, 2013

Esses e outros artesanatos também são produções rebuscadas, parte do repertório de prática transmitido de geração a geração por meio do silêncio do aprender observando. Envolve habilidades de mãos sensíveis para entrelaçar fibras ou palhas, de modo a dar formato singular a essas produções que, além de belas, trazem em si as marcas de uma cultura que o tempo ainda não conseguiu levar.

Desses contextos socioculturais e híbridos entendemos que as práticas da oralidade, das pinturas corporais e dos artesanatos podem despertar o interesse dos professores, dos estudantes e dos demais membros das comunidades indígenas tocantinenses em mobilizar ações de ensino e de aprendizagem das práticas sociais das matemáticas no ambiente escolar.

## As teorias de comunidades de prática e etnomatemática

É notório que as práticas socioculturais dos povos indígenas do Tocantins suscitam investigações para o ensino e a aprendizagem da matemática escolar. Não é diferente das práticas advindas dos saberes e dos fazeres desses indígenas, a exemplo das pinturas corporais e dos artesanatos ilustrados anteriormente. Mas, para que esse processo possibilite atividades matemáticas nas escolas indígenas, é necessário elaborar um plano de atividades por meio do diálogo entre as práticas socioculturais e os conteúdos matemáticos. Trata-se de

[...] uma proposta de ação metodológica que enfatize fortemente um cunho social que, a exemplo de práticas sociais encontradas na história das civilizações, mobilizou povos que, fazendo uso de conhecimentos atualmente considerados matemáticos, obtiveram soluções para suas problemáticas sociais, por exemplo, referentes à sua sustentabilidade (MENDES, 2014, p. 118).

Compreendemos que esse processo nos contextos indígenas suscita novas práticas educativas para propiciar soluções de aprendizagem para o ensino de matemática. Nesse sentido, é necessário redimensionar a ação dos professores formadores na área do ensino da matemática que atuam diretamente na formação dos estudantes e dos professores indígenas em diferentes regiões do país. Isso para que possam discutir, refletir e elaborar propostas de investigação das práticas socioculturais, de modo que as ações docentes possibilitem, então, descortinar as “[...] práticas matemáticas – ou, melhor dizendo, as práticas do cotidiano [que] oferecem uma via bastante prometedora para a exploração de certas questões relativas à ciência, ao cotidiano e ao modo como se pensa o outro” (LAVE, 1996, p. 112). Todavia, a realização dessa proposta deve ocorrer nos espaços laboratoriais da comunidade e das escolas indígenas.

Dessa perspectiva temos que, no cerne das culturas indígenas tocantinenses, as práticas socioculturais comportam um repertório de saberes que evidenciam distintas formas de aprendizagem e de produção dessas práticas que envolvem todo o núcleo familiar na transmissão do conhecer, do ensinar e do aprender que obedecem a critérios específicos dos pertencimentos tradicionais.

Nesse contexto de aprendizagem, Lave e Wenger (1991) consideram que as comunidades são constituídas a partir de configurações sociais nas quais os membros a elas pertencentes desenvolvem os empreendimentos por meio da participação periférica legítima no desenvolvimento de atividades que geram aprendizagem, de modo a contribuir para a constituição da identidade do membro aprendiz, que vai acumulando experiência. Com o passar do tempo esse aprendiz passa a ser um membro ativo na comunidade.

Nesse sentido, a etnomatemática tem evidenciado os conhecimentos arraigados em vários contextos de diversidade cultural e linguística, corroborando, assim, para o descortinar das matemáticas presentes nas práticas sociais e culturais das pessoas que vivem nesses contextos. Ademais, a etnomatemática favorece aos investigadores dessas práticas desenvolverem e configurarem conhecimentos matemáticos muitas vezes esquecidos e desconsiderados nas práticas escolares. Acrescentamos, ainda, que

[...] a etnomatemática valoriza a Matemática dos diferentes grupos culturais, isso implica maior valorização dos conceitos matemáticos informais trazidos pelos próprios alunos a partir das suas experiências fora do contexto da escola. Essa diretriz é consistente com a preocupação atual de proporcionar estímulos a grupos tradicionalmente deixados de lado pela Matemática e é nesta perspectiva que defendemos a possibilidade de um enfoque etnomatemático para o ensino de Matemática. Tal atitude possibilitará maior identificação do aluno com o seu objeto de aprendizagem, mais motivação e ampliação de conexões com os aspectos afetivos, bem como a aquisição de habilidades científicas e a compreensão na importância da igualdade entre as diversas formas de manifestação de saberes matemáticos (MENDES, 2009, p. 67).

Assim sendo, a etnomatemática se configura no contexto das propostas de formação do professor indígena por favorecer a troca de conhecimentos por meio das “[...] relações entre indivíduos de uma mesma cultura (intraculturais) e, sobretudo, as relações entre indivíduos de culturas distintas (interculturais)” (D’AMBROSIO, 2004, p. 42). A partir dessas formas de interação ocorrem as trocas de experiências e de aquisição de novos conhecimentos que podem fomentar a ação do professor e redimensionar o ensino e a aprendizagem das matemáticas e demais disciplinas do currículo escolar.



Portanto, o desafio está na elaboração e na efetivação de propostas para a formação de professores e estudantes indígenas, propiciando ações de aprendizagem entre a matemática e a cultura indígena, considerando nesse processo o professor e o estudante como investigadores de sua prática educativa e de seus saberes tradicionais. Como afirma D'Ambrosio (2002), é possível fazer da matemática algo vivo, para lidar com as diferentes *ticas*, *matema* e *etno*, ou seja, a sua etnomatemática, no que tange aos conteúdos matemáticos e aos recursos metodológicos tratados nos cursos de formação de professores e escolas indígenas.

## Constituindo comunidades de prática na e para a formação de professores indígenas

À luz dos campos teóricos de comunidades de prática propostos por Wenger (2001), entendemos que os povos indígenas se constituem como comunidades de práticas, uma vez que

Todos [nós] pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossas afinidades: pertencemos a várias comunidades de prática em qualquer momento dado. E as comunidades de prática a que pertencemos combinam com o curso de nossas vidas. Na realidade, as comunidades de prática estão por todas as partes (WENGER, 2001, p. 23).

Para os povos indígenas, comunidade são todos os espaços físicos do seu território, incluindo a floresta, a terra, os rios, o céu e todas as criaturas que vivem nesses espaços. “A comunidade também é a minha aldeia, a minha casa, a escola, o campo de futebol, o pátio, tudo isso aqui..., A comunidade para nós, os Akwẽ são os lugares onde ocorrem a transmissão de saberes, onde se vive a cultura” (ANCIÃO SEVERO SÕWARÊ, fev. 2015).

Para a etnomatemática, esses contextos comunitários e sociointerativos oferecem práticas socioculturais que balizam atividades investigativas para o ensino e as aprendizagens das matemáticas a partir das novas lentes de um par de óculos velhos. Podemos refletir as matemáticas possíveis nas narrativas das pinturas corporais e na confecção de artesanatos. Expressões diversas vão surgindo desde as práticas sociais e culturais de um saber fazer na prática, até possíveis geometrias, como retas e suas posições entre retas, círculo e circunferência, as grandezas de medidas (centímetros e metro), a ideia de grande e de pequeno.

Dessas perspectivas de práticas socioculturais indígenas e teorias de comunidades de prática, temos que a etnomatemática se configura nesses contextos por fomentar o diálogo formativo a partir de propostas interculturais e interdisciplinares para e na formação do professor e de estudantes indígenas por meio das “[...] relações entre indivíduos de uma mesma cultura (intraculturais) e, sobretudo, as relações entre indivíduos de culturas distintas (interculturais)” (D’AMBROSIO, 2004, p. 42).

Entretanto é nessas formas de interação que ocorrem as trocas de experiências e aquisição de novos conhecimentos que podem fomentar a ação do professor e redimensionar o ensino e a aprendizagem das matemáticas e demais disciplinas do currículo escolar, de modo que os professores em suas escolas vão se constituindo inicialmente como aprendizes e posteriormente como membros atuantes na comunidade de prática de professores indígenas, na escola indígena, na perspectiva do ensino diferenciado, bilíngue e intercultural.

Finalizando, do diálogo que vai para além da dualidade dos conhecimentos acadêmicos e das práticas socioculturais temos a formação de estudantes e de professores indígenas que ensinam matemática pela relação entre teoria e prática, com destaque às práticas com pinturas corporais e a produção de artesanatos, e fomentam atividades investigativas para o ensino e a aprendizagem das matemáticas em diferentes contextos educativos e formativos.

Por isso, torna-se importante refletir no âmbito das comunidades de prática sobre uma proposta na e para a formação de estudantes e de professor indígena na perspectiva da etnomatemática como ação pedagógica intercultural e interdisciplinar para provocar os limites disciplinares da matemática ensinada nas escolas indígenas. Posto isso, destaca-se que os indígenas professores, por meio de suas organizações docentes, sejam eles também os pesquisadores de suas práticas socioculturais, de modo a constituírem comunidades de prática socioculturais de indígenas professores, fomentando assim, no que tange ao ensino e à aprendizagem das matemáticas por meio de práticas culturais, as interconexões entre a cultura e as práticas sociais com as matemáticas.

## Referências

ALMEIDA, M. da C. de. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2.<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G; WANDERER, F.; Oliveira, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 39-53.

LAVE, J. A selvageria da mente domesticada. *Crítica de Ciências Sociais*, n.º 46, out. p. 109-134, 1996. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes\\_modelagem/modulo\\_VI/pdf/a%20selvageria%20da%20mente%20domesticada.pdf](http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_VI/pdf/a%20selvageria%20da%20mente%20domesticada.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University, 1991.

GONÇALVES-MAIA, R. *Ciência, pós-ciência, metaciência: tradição, inovação e renovação*. São Paulo: Livraria da Física, 2011. (Coleção Contextos da Ciência).

MENDES, I. A. *Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. 2.<sup>a</sup> ed. rev. amp. São Paulo: Livraria da Física, 2009. (Coleção Contextos da Ciência).

MENDES, I. A. Práticas sociais históricas no ensino da matemática. In: MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. (Org.) *Práticas socioculturais e educação matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 117-139. (Coleção Contextos da Ciência).

WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

# 4

## OS SABERES DA RESISTÊNCIA DE POPULAÇÕES RIBEIRINHAS NÃO RECONHECIDAS COMO ATINGIDAS POR BARRAGENS

*Maciel Cover*

*Judite da Rocha*

*Marilda Aparecida Menezes*

O objetivo deste texto é analisar formas de resistência de famílias que foram desalojadas para a construção de usinas hidrelétricas. O caso que tomaremos para a análise é dos atingidos pela Usina Hidrelétrica de Estreito/MA. Nossa discussão é fundamentada em revisão de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento sobre o caso e em trabalho etnográfico realizado de 2017 a 2018.

A construção desse chamado grande projeto nos oferece questões para discutir a resistência dos grupos sociais atingidos, suas estratégias de mobilização, suas formas de organização, como também a noção de justiça e direito que orienta a ação social desses sujeitos individuais e coletivos. A Usina Hidrelétrica de Estreito, inaugurada em 2011, afetou diretamente a população ribeirinha dos municípios maranhenses de Estreito e Carolina, e dos municípios tocantinenses de Aguiarnópolis, Palmeiras do Tocantins, Darcinópolis, Babaçulândia, Filadélfia, Goiatins, Barra do Ouro, Tupiratins, Itapiratins e Palmeirante. Esses municípios estão localizados nas margens do rio Tocantins. O lago da UHE inundou 590 Km<sup>2</sup> atingindo famílias que viviam nas margens do rio Tocantins nas áreas que foram alagadas e não vivem mais lá. Com a implementação do empreendimento as famílias têm sofrido as consequências da perda do seu território, que está relacionado à produção, aos costumes, às atividades de subsistência. Além disso, sofrem com a construção de um discurso que reforça a ideia de que tais comunidades são atrasadas e o que está sendo proposto é o desenvolvimento, o moderno. Temos então um processo de desterritorialização que nega a existência de um modo de vida das comunidades ribeirinhas compostas por categorias sociais como pescadores, barqueiros, extrativistas, vazanteiros, assentados da reforma agrária e povos indígenas.

A quantidade de famílias atingidas não é consenso entre os atores que atuam nessa disputa territorial. O consórcio responsável pela construção – Consórcio Estreito Energia, (atualmente composto pelas empresas Engie, Vale, Alcoa e InterCement) (CESTE) –, a partir de estudo de impacto ambiental publicado em 2001, conclui que 1.287 famílias foram atingidas. O Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) contabiliza cerca de cinco mil famílias que foram impactadas diretamente com a construção do lago.

Nesta pesquisa, realizada a partir de levantamento bibliográfico e observação participante, analisamos a situação das famílias não reconhecidas como atingidas, que sofreram impactos, tiveram que se deslocar e não foram consideradas atingidas e que seguem em luta para conquistar seus pleitos negados. Interessa-nos aqui compreender os saberes mobilizados pelas comunidades para empreender um processo de resistência. Para tanto, nossa observação está concentrada em dois acampamentos dessas famílias localizados nas margens do lago, um no município de Palmeiras do Tocantins e outro no município de Babaçulândia.

## Atores sociais na construção da Usina Hidrelétrica de Estreito

A construção de usinas hidrelétricas ocasiona impactos de diferentes ordens nos territórios afetados. O lago da UHE inundou 590 Km<sup>2</sup> <sup>6</sup>, atingindo famílias que viviam nas margens do rio e também as que dependiam dele para desenvolver atividades econômicas, como pescadores, barqueiros, extrativistas, vazanteiros, assentados da reforma agrária e povos indígenas.

O processo de construção da UHE colocou em cena atores com diferentes interesses, que protagonizaram e ainda protagonizam conflitos pela disputa do território. Num primeiro plano, podemos observar dois conjuntos de atores em polos extremos em que o interesse territorial de um grupo só seria possível com a eliminação do outro grupo sobre o território. Nesses termos, o grupo empresarial CESTE demandou o território para construir seu projeto hidrelétrico e no outro lado as famílias ribeirinhas tiveram que sair do território que ficou alagado. Não podemos tomar as famílias ribeirinhas como um grupo de interesses homogêneos, como também seria um equívoco considerar ribeirinhos como sinônimo de MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), visto que os diferentes grupos afetados organizaram outras formas de representação e negociação para atender seus interesses.

Num segundo plano, podemos destacar outros atores que também estiveram mobilizados na disputa pelo território motivados por outros interesses. O governo federal, que enunciava seu interesse pela geração de energia elétrica em um projeto de desenvolvimento para o país, era o grande financiador e avalista dessa obra. Os governos estaduais e municipais enunciavam interesses difusos sobre a geração de renda pelo impacto da construção na economia local e com a promessa de maior retribuição de impostos após a hidrelétrica entrar em funcionamento; os meios de comunicação social, com a possibilidade de aumentar os patrocinadores; a população local residente nas zonas urbanas não afetadas diretamente, com interesses diversos, desde a possibilidade de ocupar os postos de trabalho abertos com um empreendimento dessa magnitude, dos proprietários de residências, que obtiveram ganhos com aluguéis, da rede de comércio, que aumentou o fluxo de negócios com mais pessoas se alimentando, se vestindo, se divertindo. A construção desse empreendimento fez com que

---

6 Alguns dados sobre a Usina Hidrelétrica de Estreito - Potência: 1.087 MW. Área de inundação: 590 Km<sup>2</sup>. Pessoas afetadas (oficial): 5.937 Custo: US\$ 3,2 bilhões. Empreendedores: Alcoa Alumínio S/A / Camargo Corrêa Geração de Energia S/A / Consórcio Estreito Energia / GDF Suez / Tractebel / Suez Energy South América Participações Ltda. / Tractebel / Vale Energética S/A. Financiadores envolvidos: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) Planos de Investimento: Programa de Aceleração do Crescimento, Brasil. Os dados acima foram obtidos em <<http://dams-info.org/pt/dams/view/estreito/>>. Acesso em 4 jun. 2018.

muitos atores tivessem que se mover e tomar posição, como também se aliar a outros atores a fim de garantir seus objetivos.

O trabalho de Cícero Pereira da Silva Junior (2014), *Memória, dádiva e distopia: impactos socioambientais da UHE sobre a Ilha de São José/TO*, oferece um conjunto de análises sobre o processo de construção da UHE e das disputas travadas entre os atores. Dentre essas análises, Silva Junior (2014) faz uma detalhada revisão da cobertura de importantes jornais/sites com circulação na região<sup>7</sup> sobre o empreendimento, em que conclui que alguns veículos de comunicação social enfatizam as futuras vantagens econômicas para a região e ocultam as mobilizações realizadas pelos grupos contrários à criação da barragem, como as ações do MAB. Em sua análise sobre a cobertura do jornal “O Progresso”, de Imperatriz/MA, maior jornal de circulação no município de Estreito e região oeste do Maranhão, como em toda a região norte do Tocantins e sul do Pará, observa a concepção de uso do rio utilizada para preparar os leitores e direcionar seu posicionamento: “A informação des-culturaliza o rio, imprimindo-lhe importância unicamente econômica e produtiva. Sua existência só tem sentido se suas águas puderem ser aproveitadas na engrenagem da máquina de desenvolvimento brasileira” (SILVA JUNIOR, 2014, p. 78).

A linha editorial desse jornal, sistematizada por Silva Junior depois de exaustiva análise de todas as notícias veiculadas sobre a UHE, combina com o discurso pró-desenvolvimentista utilizado também pelo consórcio construtor da UHE, pelos políticos locais e nacionais e pelo ramo empresarial. Entretanto contrasta com a visão de parte das famílias ribeirinhas, cuja relação com o rio, além de econômica, é também afetiva e de constituição de uma identidade social, como afirma o estudo de Mota (2018).

Zitzke (2010) oferece outro ponto de vista ancorando sua análise na perspectiva ator/rede. Observa que, no período de construção da hidrelétrica, o ator/rede CESTE obteve mais êxito por conseguir articular um conjunto significativo de outros atores, como o empresariado local, políticos locais e nacionais, imprensa, setores da economia nacional e internacional, e assim ter logrado a construção do empreendimento. Por outro lado, as articulações do ator/rede MAB não foram suficientes para impedir a construção da UHE, o que causou um isolamento perante a comunidade local.

A proposta de construção da UHE foi a vencedora em termos práticos e demonstrou a força social e política dos atores que se reuniram em torno da proposta. Por outro lado, os atores sociais que se colocaram contra a construção da UHE e foram derrotados desse ponto de vista passaram a focar seus esforços para garantir seus direitos a ter as indenizações.

## Os atingidos por barragens e a organização das reivindicações

As margens do rio Tocantins, nos municípios afetados pelo lago, eram habitadas por famílias que desenvolviam atividades como pesca, extrativismo, agricultura, pecuária, turismo e transportes. O lago também desalojou as famílias que viviam em ilhas no rio Tocantins, como é o caso da Ilha São José, que figurava entre as maiores ilhas fluviais brasileiras.

7 A pesquisa foi realizada com base na cobertura do jornal “O Progresso” de Imperatriz/MA, com grande influência em Estreito, do site Conexão TO, e do Jornal Brasil de Fato, que tem sede em São Paulo, e tem uma linha editorial alinhada aos movimentos sociais do campo.

O perfil dos habitantes ribeirinhos era heterogêneo, se considerarmos as formas de acesso à terra e à água, o uso desses recursos e os trabalhos desenvolvidos, como a pesca, o cultivo das vazantes, as atividades comerciais durante o período de veraneio nas margens do rio. Além das famílias ribeirinhas, de comunidades tradicionais, extrativistas (quebradeiras de coco-babaçu), pescadores, barqueiros e vazanteiros, o empreendimento afetou áreas indígenas nos povos Krahô, Apinajé, Krikati e Gavião. Os povos indígenas não foram deslocados, mas a construção da hidrelétrica causou impactos no rio, que também perpassa pelo seu território.

Ao se mover o processo de construção da UHE, diferentes grupos dos atingidos pela barragem passaram a se mobilizar. Os moradores da margem do rio, em suas diferentes profissões, participavam de organizações sindicais e de classe, como associações, colônias de pescadores e sindicatos de trabalhadores rurais.

Um ator que tem destacada atuação entre os atingidos por barragens no Brasil é o MAB. Essa organização foi criada em 1991, após mais de uma década de articulação de comissões de atingidos por barragens em todo o país. No Tocantins o MAB foi criado no processo de construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, de Lajeado, região central do estado. Em sua organização inicial, teve o apoio da FETAET (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins), que é a federação dos sindicatos de trabalhadores rurais, e de outras entidades, como Comissão Pastoral da Terra, Pastoral da Juventude Rural, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Conselho Indigenista Missionário (FOSCHIERA, 2009).

Na região de Estreito, o MAB passa a ser organizado em 2001 a partir do deslocamento de militantes que atuavam na região central do estado do Tocantins, devido ao fato de a maioria dos atingidos viverem no lado tocantinense do rio. O MAB é um movimento nacional que congrega experiências de luta e organização de atingidos por barragens de diferentes partes do Brasil desde a década de 1980. Em sua dinâmica, desloca pessoas para iniciar um processo de organização entre os atingidos, fator que apresenta a possibilidade de inserção de mais um ator/rede no cenário pelo fato de promover uma série de articulações e estratégias. Ao organizarem o MAB em determinada região, os militantes trazem consigo uma rede de outras organizações locais de atingidos por barragens em todo o país, articulações com outros movimentos sociais e partidos políticos, como também canais diretos de negociação com atores governamentais e empresariais. Ao mesmo tempo, é uma organização que passa por um processo de constante deslegitimação por parte dos atores favoráveis à construção de hidrelétricas e uma busca permanente por legitimação junto à população atingida (ZITZKE, 2010).

Algumas colônias de pescadores da região apoiaram a criação do MAB no contexto da UHE (MELO; CHAVES, 2012). O processo de discussão para indenização dos atingidos por barragens foi permeado por uma série de audiências públicas mediadas pelo Ministério Público em que diferentes atores sociais expuseram seus pontos de vista, tendo em vista a resolução dos problemas causados pela construção do projeto.

De acordo com Melo e Chaves (2012), a partir de entrevistas com dirigentes do MAB o consórcio responsável pelo projeto da UHE criou associações de atingidos por barragens para deslegitimar as ações dos movimentos com posições contrárias à construção da hidrelétrica, como o MAB e CPT. Silva Junior (2014) destaca que as ações realizadas pelo CESTE junto com algumas entidades locais surtiram efeito, tanto que uma colônia de pescadores distribuiu uma carta na cidade se posicionando contrariamente às ações realizadas pelas famílias ligadas ao MAB e MST.

Em 2007, 500 famílias organizadas pelo MAB obstruíram por 10 horas a ponte Juscelino Kubitschek, em Estreito, na rodovia Belém-Brasília, que liga o Maranhão ao Tocantins. As autoridades decidiram retirar os manifestantes da rodovia. As famílias passaram a ocupar o canteiro de obras e ali realizaram um acampamento permanente como forma de pressionar e exigir o direito de serem reconhecidas como atingidas.

## Disputas no processo de reconhecimento das famílias atingidas

O Decreto Presidencial 7.432/2010 institui que devem ser cadastrados os seguintes casos impactados por uma construção de hidrelétrica:

Art. 2º - O cadastro socioeconômico previsto no art. 1º deverá contemplar os integrantes de populações sujeitos aos seguintes impactos:

I - perda de propriedade ou da posse de imóvel localizado no polígono do empreendimento;

II - perda da capacidade produtiva das terras de parcela remanescente de imóvel que faça limite com o polígono do empreendimento e por ele tenha sido parcialmente atingido;

III - perda de áreas de exercício da atividade pesqueira e dos recursos pesqueiros, inviabilizando a atividade extrativa ou produtiva;

IV - perda de fontes de renda e trabalho das quais os atingidos dependam economicamente, em virtude da ruptura de vínculo com áreas do polígono do empreendimento;

V - prejuízos comprovados às atividades produtivas locais, com inviabilização de estabelecimento;

VI - inviabilização do acesso ou de atividade de manejo dos recursos naturais e pesqueiros localizados nas áreas do polígono do empreendimento, incluindo as terras de domínio público e uso coletivo, afetando a renda, a subsistência e o modo de vida de populações; e

VII - prejuízos comprovados às atividades produtivas locais a jusante e a montante do reservatório, afetando a renda, a subsistência e o modo de vida de populações.

Parágrafo único. Para os efeitos do disposto neste Decreto, o polígono do empreendimento abrange áreas sujeitas à desapropriação ou negociação direta entre proprietário ou possuidor e empreendedor, incluindo as áreas reservadas ao canteiro de obras, ao enchimento do reservatório e à respectiva área de preservação permanente, às vias de acesso e às demais obras acessórias do empreendimento (BRASIL, 2010).

O levantamento realizado pela população local e suas organizações, como o MAB, contabilizou cinco mil famílias prejudicadas pela construção da hidrelétrica, de acordo com os termos do decreto presidencial. O consórcio CESTE, responsável pela hidrelétrica, indenizou 1287 famílias com base em estudo feito em 2001, antes da efetivação desse decreto.

Para compreender essa divergência de dados, podemos aproveitar a explicação de Carlos Vainer (2008) que destaca duas concepções de atingidos por barragens em voga nesses conflitos. Há uma concepção territorial-patrimonialista, adotada pelos empreendimentos e ancorada na legislação, que concebe como atingidos os proprietários das terras localizadas nas áreas alagadas. Outra perspectiva é a concepção hídrica, que compreende como atingidas

as populações tradicionais que vivem nas margens do rio e ali desenvolvem suas atividades econômicas, sociais e culturais. Essa concepção é reivindicada por atores como o MAB e outros que atuam em conjunto com as famílias atingidas.

De acordo com o relato das lideranças dos acampamentos, uma das formas de compensação pelo deslocamento se realizaria através de uma dívida que o consórcio construtor da UHE tem com a União, com o Estado brasileiro, de oito mil hectares de terra que foram alagadas e que devem ser ressarcidas ao Estado. No entanto, os tempos do Estado e seus trâmites legais e o tempo das necessidades das famílias de garantirem seu sustento são diferentes e incompatíveis. Dessa maneira, uma parte das famílias que alega não ter seus pleitos atendidos até o momento se manteve numa forma organizativa coletiva através do MAB. Outra parte se dispersou e foi em busca de saídas individuais para resolver sua situação, como buscar outros trabalhos, migrar para outras cidades.

A parcela de famílias que se manteve organizada com o MAB tem lançando mão de estratégias de enfrentamento e de resistência cotidiana para garantir seus pleitos. Depois de ficar um tempo num acampamento conjunto dirigido pelo MST e pelo MAB no município de Ananás/TO, essas cerca de 150 famílias decidiram ocupar as margens do lago da Usina Hidrelétrica em 2012, onde estão até o presente momento (junho de 2018).

Entre as razões apresentadas para não prosseguirem no acampamento com o MST estão a distância do rio e a falta de água. Por mais que considerassem uma estratégia importante a ocupação de latifúndios como forma de pressão junto ao governo para garantir suas reivindicações, essas famílias tinham uma trajetória de convivência com a água e se ressentiram principalmente da ausência da água como fonte de vida, pois muitos estavam ligados à atividade pesqueira, além do sentimento de ausência do lar e da vida que tinham antes. Essa percepção influenciou no momento em que decidiram se mudar para ocupar áreas do Ceste na beira do lago.

As famílias acampadas relatam que passam por muitos sofrimentos quando são retiradas de seus territórios, pois mudanças ambientais trouxeram grandes prejuízos materiais e psíquicos. O sofrimento se relaciona, principalmente, à descontinuidade das atividades exercidas, como a agricultura, a pesca, a coleta de frutas, lavar roupa no rio, acesso a ervas e plantas medicinais e a produção oleira. As famílias reclamam que não foi feito um projeto de desenvolvimento sustentável eficaz, capaz de garantir aos trabalhadores condições de re-territorialização e possibilidades de trabalho oferecidas pelo novo espaço. A única ação realizada pelo CESTE nesse sentido foi o fornecimento de cursos profissionalizantes e palestras voltadas para o empreendedorismo (MAB, 2013).

Quando indagados sobre como gostariam de ser indenizados pelo CESTE, a resposta foi sempre semelhante, como nesta entrevista concedida por D. Maria, registrada em Relatório do MAB (2013).

Eu num queria nada. Eu queria só na beira do rio isso assim. Eu não queria nem tudo que eu tinha antes. Eu queria que eles me desse... Eu queria nem que fosse assim uns 30, não uns 50 metro de largura com... uns 100 de comprimento. Na barranca de um rio. Só a barranca. Só, porque aí só com um pedacinho de terra perto do rio eu plantava mais uma coisa, eu sobrevivia. Dava até pra eu plantar uns pés de mandioca, e comia. E ainda pescava sem sair de casa. Nem precisava saí de casa não (MAB, 2013, p. 30).



Atualmente, existem sete acampamentos localizados nas áreas de reserva ambiental compradas pelo CESTE na beira do lago: um em Palmeiras do Tocantins, um em Barra do Ouro, dois acampamentos em Babaçulândia e três em Filadélfia. Para fins de nossa reflexão neste artigo, observarmos a dinâmica de ocupação no acampamento Coragem em Palmeiras do Tocantins e no acampamento Ilha Verde de Babaçulândia.

## Acampamento Coragem: direito tradicional e ocupação

No trabalho de Machado (2018), encontramos algumas entrevistas que nos auxiliam em nossa discussão. Ao estudar a constituição do acampamento Coragem, o autor entrevista um dos integrantes que faz os comentários a seguir.

Essa terra que nós estamos que é o Coragem hoje eu conhecia toda vida, desde criança que eu conheço. O pessoal começou a dizer, rapaz, aquela terra ali é do CESTE, o CESTE pagou ela. Ai, conversando com as pessoas que conheciam mais, como o Raul que era vizinho lá, a mãe dele tinha uma fazenda ali vizinha e conhece desde criança. Ai conversando ele disse que o CESTE comprou “eu tenho certeza absoluta porque eu andei mais o homem que comprou a terra”. Aí tivemos essa ideia, conversando em casa aqui, conversando com o Luiz Moura que era presidente da cooperativa e tinha sido presidente da colônia. Ele disse que conhecia e sabia que a terra era do CESTE e o único jeito era a gente enfrentar. Ele deu a ideia, ele mais o Cirineu do MAB, deu a ideia de ocupar porque disse que se nós não ocupássemos o CESTE nunca ia dar nada pra gente não. Aí o Cirineu veio e eu perguntei: “Cirineu a gente estando lá, o que que você acha?” e ele disse: “Não, só ta faltando a coragem de vocês, porque o que nós pudermos fazer lá fora nós vamos fazer. Pode meter a cara, pode chamar a turma e meter a cara. Aí foram indo devagarzinho os outros, eu mesmo não fui um dos primeiros a ir (Seu Antônio) (Apud MACHADO, 2018, p. 43).

O primeiro fato a destacar é a familiaridade de Antônio com o local, ou seja, se constituiu enquanto sujeito na localidade. Um segundo aspecto é a confirmação de que a terra era do CESTE e que era, portanto, uma forma de eles reivindicarem a atenção do CESTE como também de ampliar seu meio de sobrevivência. Como relata Mota:

O antigo ponto de pesca e vazante se encontrava a beira do rio Tocantins e era de posse de um fazendeiro que voluntariamente cedia suas terras para que os ribeirinhos fizessem uso. Nessas terras os mesmos ficavam acampados e realizavam atividades de pesca e agricultura. A vazante ficava numa ilha a frente do local em que estavam acampados (MACHADO, 2018, p. 44).

A escolha do novo lugar para acampar não foi a esmo. Trata-se de um lugar em que os pescadores já circulavam, pois ali próximo, na terra de outro fazendeiro, que também foi alagada, havia esse ponto de apoio para os pescadores. Conforme a fala de Antônio, eles não ocupariam as terras caso elas fossem de propriedade do fazendeiro. Como as terras foram adquiridas pelo CESTE, eles ocuparam.

Esse fato nos oferece a possibilidade de desenvolver as seguintes explicações. Havia um conjunto de expectativas de que os proprietários de terra próximos ao rio permitissem os acampamentos de pescadores. Essa regra tradicional, esse costume em comum foi quebrado pelo CESTE, no entanto os pescadores ignoraram a propriedade do CESTE e ocuparam o local. Uma segunda possibilidade é de perceber que, na visão dos pescadores, o CESTE está devendo o território que lhes foi tomado pela barragem, e diante das negativas de indenização a maneira encontrada foi ocupar e, para tanto, solicitaram apoio do MAB, um ator que tem experiência nesse tipo de enfrentamento. Com esse apoio a ocupação foi feita e vem se mantendo.

Pode-se compreender que a percepção de que o direito legal instituído pelo Decreto 7.432/2010 não foi ágil ou não atendeu às promessas feitas e fez com que se sobressaísse a dinâmica do direito tradicional: o credor tem direito de tomar bens para resolver sua dívida. A fronteira entre direito legal e direito tradicional é bastante tênue e nem sempre opera de maneira polarizada. No caso dessas ocupações, é mobilizado o direito tradicional de reocupar o espaço que pertencia e essas famílias e foi tirado delas, e por outro lado, a ocupação desse espaço se apresenta como estratégia de luta para garantir o pleito prometido no dispositivo legal.

## **Acampamento Ilha Verde: “o que a natureza dá, a natureza tira”**

As 39 famílias que vivem no acampamento Ilha Verde, localizado a 4 km fluviais da zona urbana de Babaçulândia, desenvolviam trabalhos relacionados com o rio, como pescadores e vazanteiros (PARENTE, 2015).

O acampamento surgiu em 2011, do mesmo modo que o acampamento Coragem. Anteriormente, eles estavam no acampamento em conjunto com o MST e depois decidiram voltar para as margens do rio. Eles entraram no terreno e organizaram o acampamento com um lote para cada família.

Na observação participante realizada em 2018 nesse acampamento, uma das frases utilizadas por um dos senhores mais velhos do acampamento Ilha Verde para explicar a situação das famílias e o conflito com o CESTE é que “o que a natureza dá, a natureza tira”, referindo-se ao fato de que o CESTE não sabe fazer a gestão correta dos recursos naturais como o rio e suas margens. Esse senhor também comenta que os “políticos nos tornam ladrões”. Seu argumento prossegue informando que não basta que os políticos roubem, mas do jeito que as coisas são conduzidas as pessoas passam a ter que roubar para sobreviver. Reclama que os políticos fazem leis erradas, pois através das leis os fazendeiros não dão mais terra para os lavradores trabalharem, pois tem que garantir direitos e isso encarece a contratação.

Sem poder viver nos locais onde viviam e sem poder trabalhar nas fazendas da região, uma saída encontrada foi ocupar uma terra que não é deles, assim, aos olhos da lei, podem ser vistos como “ladrões”. A pecha de ser um possível “ladrão” não intimida a posição prática desse senhor, que com seus familiares ocupa a beira do lago.

A narrativa oferecida é fundamentada na experiência de vida e também nas informações disponíveis. A percepção de que os políticos são ladrões e o tema da corrupção é pauta permanente nos meios de comunicação social contemporâneos. É relevante considerar também que a

hidrelétrica foi construída mediada pelo uso político, envolvendo a atuação de representantes políticos em nível local, estadual e nacional. E o fato é que no momento atual a política que construiu a hidrelétrica retirou a terra dessas famílias, dificultou o acesso ao rio, modificou o acesso e o uso dos recursos naturais, mostrando sinais de que esses recursos não são bem manejados, pelo menos não há resultados concretos para a população atingida. Essa narrativa oferece também uma percepção de um mundo social que está sendo implodida através dos efeitos da política e complementarmente aos efeitos da lei, que dificulta o acesso a trabalhos temporários nas fazendas de porte maior na vizinhança. Talvez não seja necessariamente a legislação trabalhista o único fator que impeça a contratação, mas é um fator constantemente invocado pelos médios e grandes proprietários para justificar a não contratação.

No mundo social ribeirinho que busca ser implodido, seja pelo alagamento das terras, seja pela restrição ao uso dos recursos naturais e do acesso ao mercado de trabalho assalariado rural, saberes são mobilizados para desenvolver a vida em seus diferentes aspectos por essas famílias. Exploraremos alguns desses saberes a seguir.

## **Trabalhar a terra e plantar árvores, continuar ocupando o lugar**

Duas práticas são comuns nos acampamentos e enfatizadas nos discursos dos militantes do MAB nas reuniões com as comunidades dos sete acampamentos. A primeira ação é a orientação para trabalhar a terra e produzir alimentos. A maioria das famílias cultiva produtos para a subsistência familiar e para comercialização nas feiras locais, como mandioca e hortaliças. Desenvolver a agricultura no local enfraquece os argumentos do Poder Judiciário em caso de reintegração de posse, visto que produzir na área indica que os ocupantes estão usando a terra para a sobrevivência e assim cumprem a função social da terra.

A segunda ação é a de plantar árvores. Essa ação se justifica por dois fatores. Um deles é pelo fato de estarem sobre uma reserva ambiental e, portanto, plantar árvores é uma ação que indica a disposição de preservação que as famílias têm com o meio ambiente e com a reserva. O outro motivo é que, se em algum momento as famílias forem desalojadas desses espaços, as árvores plantadas serão contabilizadas e aumentarão o valor das indenizações. Essa estratégia é comumente adotada por famílias atingidas por barragens, como bem explicou o trabalho de Cardoso (2016) ao analisar as formas de resistência cotidiana dos atingidos pela Usina Hidrelétrica de Jaguará.

## **Costumes em comum e resistência cotidiana**

A construção da Usina Hidrelétrica de Estreito implicou o alagamento de um conjunto de terras e territórios nas margens do rio Tocantins e deslocamentos autoritários de pessoas e comunidades em nome do “progresso”, do “desenvolvimento econômico”, da “necessidade de energia limpa”. Estabeleceu-se, assim, um cenário em que o enfrentamento público foi insuficiente para que essas famílias ficassem nesses territórios.

A partir das noções de James Scott (2000) sobre discurso público e discurso oculto podemos ler as formas de resistência articuladas em dois planos. O plano das organizações

formais, do qual fazem parte os sindicatos, colônias, associações e movimentos sociais; e o plano da resistência cotidiana, das estratégias que transcendem a arena pública da negociação, mas que tem resultados no ponto de vista do conjunto do conflito e do retorno para os que lançam mão dessa estratégia, como é o caso das famílias acampadas que compreendem que plantar árvores é uma forma de ampliar a resistência.

Os resultados do plantio de árvores podem ser imediatos, pois, caso houver reintegração de posse mansa e pacífica, a justiça orientará a indenização pelas árvores plantadas; e também em médio prazo, quando for possível colher os frutos.

Um fator que deve ser observado nas ações de reivindicação das famílias que habitavam as margens do rio é a força do direito tradicional ou dos costumes em comum nos termos de Edward P. Thompson (1998). As ações desenvolvidas pelas famílias ribeirinhas se orientam numa forma de direito que não necessariamente esteja regrada pela legislação do Estado brasileiro, mas que tem efeito na legitimação dos atos praticados e das estratégias desenvolvidas na disputa pelo território.

Como pudemos observar, o conceito de atingido por barragem que circula entre as famílias atingidas, veiculado por organizações como o MAB e registrado no trabalho de Vainer (2008), é o de sujeito que depende do rio para desenvolver seu trabalho e suas formas de vida, e não somente o que tem propriedades reconhecidas pelo Estado. Essa é uma das evidências que nos permite perceber a força do costume nas situações de disputa por território.

As relações desenvolvidas no território entre os atores estabelecidos antes da construção da hidrelétrica eram mediadas por um conjunto de expectativas que comumente eram saciadas, como é o caso dos proprietários na beira do rio que permitiam o acampamento dos pescadores. A chegada de um novo ator, no caso o CESTE, e a imposição de novas regras para acessar o rio implicou a quebra das regras anteriormente legitimadas e gerou resistência das famílias que tomaram as terras de propriedade do CESTE para manter seus espaços de acampamento de pesca e para produção de alimentos. As atividades cotidianas que mobilizam saberes tradicionais e inventam novos saberes mobilizam e apresentam formas de resistência que garantem a continuidade dessas famílias. Essas estratégias têm garantido a permanência das famílias que estão desde 2011 nesse território, e quando estão por mais de cinco anos sobre uma área, passam a poder mobilizar também mais um dispositivo legal, o de usucapião rural.

Para concluir, podemos perceber que as famílias afetadas pela construção da hidrelétrica se organizaram de diferentes maneiras, com comportamentos distintos diante da situação de expulsão do território. A diversidade de posições é observada no fato de que algumas entidades aceitaram realizar projetos em parceria com o CESTE, que financiava projetos de inclusão digital. Outras lançaram mão de estratégias de enfrentamento, com ações públicas de trancamento de rodovias, ocupação do canteiro de obras, marchas, acampamentos.

Em termos de análise do processo de resistência, notamos que a maior parte da literatura acadêmica sobre o caso dessa hidrelétrica privilegia a análise das formas públicas e institucionais, como movimentos sociais, associações, colônias. A fim de investimento em pesquisa, o tema da resistência cotidiana pode se apresentar como um aspecto importante, que demandaria verificação empírica para compreender um espectro maior da atuação desses grupos sociais.

As evidências aqui levantadas reivindicam uma leitura dos costumes, do direito tradicional e das formas cotidianas de resistência como aspectos relevantes para a compreensão da luta dos atingidos por barragens.

Mais evidências levantadas nesta pesquisa devem ser desenvolvidas para corroborar com o argumento anteriormente apresentado. Uma situação que poderá ser mais bem explorada é a das famílias ribeirinhas da Ilha de São José, que foram indenizadas com lotes e casa num reassentamento em Araguaína. Silva Junior (2014) observa que as casas foram construídas de alvenaria e cobertas de telhas, seguindo os padrões supostamente “universais” que os consórcios construtores de usinas hidrelétricas elegem como importantes para uma moradia digna às famílias atingidas. No entanto, as famílias construíram casas ladeadas por madeira e cobertas com folhas de palmeira e passam a maior parte de seu tempo nessas casas. Isso pode ser lido como uma re-territorialização, ou seja, num novo espaço, os sujeitos passam a moldá-lo de acordo com as disposições de território que anteriormente foram internalizadas. Também podem ser lidas como forma simbólica de resistência à concepção de moradia e de mundo expressa na forma de construção daquelas casas de alvenaria.

Percebemos que existem diferentes concepções sobre quem tem o direito a ser indenizado pelo deslocamento do território. Essas concepções se fundamentam em noções divergentes de direito. Por parte do CESTE e do Estado brasileiro prevalece a concepção legal-patrimonial (VAINER, 2008) e por parte das famílias atingidas a concepção de direito tradicional. A força social e política de cada grupo envolvido no conflito é decisiva no momento de definição das indenizações, no entanto a resistência dos grupos que não são indenizados também deve ser observada como aspecto que constitui esse processo que não está encerrado.

Para observar o tipo de resistência analisada nesse contexto, faz-se necessário mobilizar instrumentos de escuta, de conversa, de aprendizado com os saberes que informam essa resistência que garante a continuidade de um modo de vida. Também é relevante ter instrumentos de análise que percebam os atos cotidianos que antecedem e sucedem os enfrentamentos entre grupos e classes como importantes na composição do cenário e nos resultados do processo histórico.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 7.342, de 26 de outubro de 2010*. Institui o cadastro socioeconômico para identificação, qualificação e registro público da população atingida por empreendimentos de geração de energia hidrelétrica, cria o Comitê Interministerial de Cadastramento Socioeconômico, no âmbito do Ministério de Minas e Energia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/D7342.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7342.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CARDOSO, Jéssica Pires. *Trajetórias de vida e de classe: um estudo sobre rearranjos territoriais e identitários na implantação da usina hidrelétrica de Jaguará*. 2016. 196p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FOSCHIERA, Atamis Antonio. BATISTA, Lucione Sousa. THOMAZ JR, Antonio. Organização e atuação do movimento dos atingidos por barragens: o caso do MAB/TO. *Revista Pegada Eletrônica*, Presidente Prudente, v. 10, n.º 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/ceget/pegada101/09atamis.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MACHADO, L. M. *O Acampamento Coragem: impactos, conflitos e percepções em torno da Usina Hidrelétrica de Estreito – MA*. 2018. 86p. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

MELO, N.L. e CHAVES, P. R. A construção da usina hidrelétrica de estreito e o processo de territorialização do Movimento de Atingidos por Barragens – MAB. *In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA*, 21, 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-13.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). *Energia para quê e para quem? A importância da estratégia da Energia*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PARENTE, T. G. Gênero e (in)sustentabilidade de mulheres nos reassentamentos rurais da Usina Hidrelétrica de Estreito – Tocantins. *OP SIS, Catalão*, v. 15, n.º 2, p. 399-416, 2015.

SCOTT, J. C. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era, 2000.

SILVA JUNIOR, C. P. *Memória, dádiva e distopia: impactos socioambientais da UHE de Estreito sobre a Ilha de São José - TO*. 2014. 178p. Dissertação (Mestrado em Linguagens – Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança. 2014.

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

VAINER, Carlos Bernardo. Conceito de “atingido”: Uma revisão do debate. *In: ROTHMAN, Franklin Daniel. Vidas Alagadas – Conflitos Socioambientais, Licenciamento e Barragens*. Viçosa, MG: EDUFV, 2008, p. 39-63.

ZITZKE, Valdir Aquino. O deslocamento compulsório das famílias atingidas pela UHE de estreito na perspectiva das redes sociotécnicas. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE (ENANPPAS)*, 5, 2010, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT14-612-1041-20100903222134.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

# 5

## **SABERES ETNOMATEMÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DE CASAS DE ADOBE DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO KALUNGA DO MIMOSO**

*Alcione Marques Fernandes*

*Maurício Cunha e Silva*

*Luciene Costa Santos*

**E**ste texto é resultado de pesquisa desenvolvida no curso de graduação em Matemática na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor, em Arraias, em 2016. A pesquisa foi desenvolvida na comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso, situada a 122 km de Arraias. O povo Kalunga descende da cultura africana e seus costumes, cultura e saberes estão presentes inclusive em suas construções.

Sendo uma área de investigação da educação matemática que estuda saberes e fazeres matemáticos oriundos de diferentes comunidades, a etnomatemática busca o conhecimento que permite o diálogo com a matemática acadêmica.

Dessa forma, este artigo apresenta a metodologia que o povo Kalunga do Mimoso utiliza na fabricação de tijolos de adobe para construção de suas casas, tendo em vista os conhecimentos matemáticos envolvidos nesse processo. O adobe definido como “Tijolo grande de argila, secado ao sol, geralmente misturado com palha ou capim para se tornar mais resistente” (MICHAELIS, 2018), possui diferentes técnicas de fabricação nas comunidades remanescentes de quilombos, mesmo se considerada apenas a região de Arraias.

### **Comunidade remanescente de quilombo Kalunga: “povo Kalunga”**

As comunidades quilombolas são referências históricas, culturais e tradicionais. No Brasil, existem várias espalhadas em todo o território, entre elas a comunidade quilombola Kalunga, formada por negros descendentes de ex-escravos fugidos das minas e fazendas exploradoras de sua capacidade de trabalho; em busca pela liberdade organizaram-se no lugar conhecido hoje como território Kalunga.

Segundo Fernandes (2016, p. 31), “Os Kalunga são um povo quilombola que habita o norte de Goiás e a região sudeste do Tocantins dividida politicamente por meio da criação do Estado do Tocantins aprovado na Constituição Federal de 1988”. A comunidade quilombola

Kalunga localiza-se em Goiás e abrange os municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás; e no Tocantins, nos municípios de Arraias e Paranã.

A palavra Kalunga possui vários significados: “No Candomblé, “morada dos mortos”; na cosmologia do discurso banto, “fundo do mar”, “água grande” ou “grande água”; no Nordeste, “a boneca que é mito de origem dos cortejos dos reis negros dos maracatus” (OLIVEIRA, 2007, p. 127). Kalunga escrito com K foi uma espécie de homenagem da antropóloga Mari Baiocchi aos quilombolas dessa região que compreende as comunidades do norte de Goiás e sudeste do Tocantins “[...] o papel da pesquisadora se mescla com a própria identidade criada por ela, tornando-a parte do processo de reconhecimento dos Kalunga, em uma espécie de mistura de gêneros” (OLIVEIRA, 2007, p. 126), considerando todos os significados dessa palavra unidos na nova grafia.

A comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso é constituída por famílias que vivem praticamente da plantação e da colheita e preservam suas tradições antigas. Entre as várias tradições culturais desse povo estão a súcia<sup>8</sup> e o bolé<sup>9</sup>, danças que atravessaram todas as gerações da comunidade, cantadas e dançadas nos momentos de alegria e confraternização entre os moradores quando se reúnem para festejar as datas comemorativas. As catiras e rodas de folias, como as curraleiras, batucadas e corridas são os cânticos mais fortes na comunidade. Estão presentes nos giros das folias em que as pessoas demonstram sua fé religiosa em devoção aos santos padroeiros, realizadas uma vez por ano em várias partes de todo território Kalunga como agradecimento pela sobrevivência, pela colheita das lavouras e pela liberdade conquistada. No cotidiano do povo Kalunga, há conhecimentos utilizados na roça, na produção do alimento, na construção de moradias, garantindo a produtividade e a sobrevivência e suprindo suas necessidades.

## Etnomatemática

A história da matemática demonstra que povos, culturas e etnias diferentes produzem e produzem seus conhecimentos a partir de suas práticas cotidianas e desse modo contribuem para o desenvolvimento de novos conceitos. Através dos conhecimentos adquiridos desenvolvem métodos próprios para solucionar problemas encontrados no dia a dia e sua utilização é indispensável desde os tempos passados até o presente.

D’ Ambrosio (2009) afirma que

A cultura, que é o conjunto de comportamentos compatibilizados e de conhecimentos compartilhados, inclui valores. Numa mesma cultura, os indivíduos dão as mesmas explicações e utilizam os mesmos instrumentos materiais e intelectuais no seu dia-a-dia. O conjunto desses instrumentos se manifesta nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, nas **ticas** de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso, que é o **matema**

---

8 Súcia, dança de cultura Africana preservada pelos descendentes Kalunga, ao som da caixa, que é uma espécie de tambor, pandeiros e até mesmo da buraca, instrumento feito de couro em forma de uma caixa. De acordo com os batuques, forma um ritmo que, acompanhado pelos versos musicais, torna-se a dança mais importante da comunidade. Dança-se em uma roda e as mulheres usam artefatos sobre a cabeça, como potes e garrafas de bebidas.

9 Bolé, dança que quase não se vê mais no Kalunga, também acompanhada do som da caixa, zabumba, pandeiro, viola e sanfona. É dançada em pares e os dançadores tem de ter muito manejo para se movimentar e fazer as rodadas.



próprio ao grupo, à comunidade, ao *etno*. Isto é, na sua etnomatemática (D'AMBROSIO, 2009, p. 35).

Segundo o autor, os conhecimentos matemáticos construídos e trabalhados em grupos de interesse comum, famílias, tribos, comunidades e nações, com as distintas maneiras de se desenvolver práticas, são característicos de determinada cultura. Esse conhecimento transmitido e compartilhado constitui o corpo da etnomatemática, ou seja, as maneiras de saber e de fazer estão em constante interação entre o grupo e sua cultura compartilhada.

Etnomatemática é 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, 2009, p. 9).

A partir dessa concepção podemos dizer que o cotidiano dos grupos está impregnado de distintas maneiras dos saberes e fazeres historicamente constituídos. A todo o momento os indivíduos fazem uso de sua etnomatemática por meio de instrumentos próprios a sua cultura e repassados para as gerações futuras através de suas aplicações.

Etnomatemática como a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social subordinado é o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de que o grupo interprete e codifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, utilizando, quando se defrontar com situações reais, aquele que lhe parecer mais adequado (KNIJNIK, 2006, p. 88).

Para D' Ambrosio (2009), a realidade vivenciada por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural somada com quantidade de artefatos<sup>10</sup> e de mentefatos<sup>11</sup> construídos e acumulados por meio de sua cultura, possibilitando a construção de uma ciência natural, não acadêmica, criada a partir de ações e pensamentos dos membros de cada grupo. Ao processar seus saberes, cada membro define suas ações, influencia o comportamento do grupo e constrói uma rede maior de conhecimento.

Barton (2006, p. 55) afirma que "A etnomatemática é uma tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias, chamadas pelos etnomatemáticos de matemáticas, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção da matemática".

Considerando os conceitos apresentados, podemos discutir sobre os elementos etnomatemáticos presentes na comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso, que com o decorrer do tempo construiu conhecimentos e aperfeiçoou técnicas para solucionar tarefas relacionadas ao seu cotidiano. São técnicas e métodos utilizados até os dias atuais que sofreram alterações com o passar do tempo à medida que foram reformulados entre as distintas gerações.

Esses conceitos etnomatemáticos estão presentes em muitas atividades da comunidade, desde a produção de farinha de mandioca, medição de terras em unidades de distância como léguas, produção de artesanato, produção de materiais para o trabalho,

10 Segundo D'Ambrosio (2009) é o que se responde ao material. Aquilo que esteja a sua disposição.

11 Segundo D'Ambrosio (2009) é aquilo de sua imaginação, muitas vezes chamada de criatividade, que responde ao abstrato.

como quibano, tapiti etc. e nas construções das casa de adobe, fonte escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Podemos perceber as diferentes maneiras de se fazer matemática de acordo com as necessidades de cada grupo ou etnia. Os Kalunga partem daquilo que conhecem e utilizam os recursos acessíveis para atender às necessidades encontradas no desenvolvimento de suas atividades habituais e necessárias.

## Preparação para a construção da casa

Para a construção das casas, deve-se inicialmente escolher o local, que necessita ter em sua proximidade todos ou pelo menos grande parte do material a ser utilizado, pois os construtores precisam retirar da natureza quase tudo aquilo que vão usar, como madeira, taboca<sup>12</sup>, palha, entre outros, e todo esse material é retirado e carregado nos braços ou no lombo dos animais.

Por ser uma área da zona rural as pessoas precisam de vizinhos, assim, as casas não podem ser muito distantes umas das outras, por isso observa-se a distância entre as casas pela organização das famílias, na maioria das vezes, entre um raio de 1 a 2 km. Também há casas com distâncias menores, o que normalmente acontece quando os filhos se casam e constroem casas em locais próximos aos seus pais, mantendo o vínculo familiar que é muito forte na comunidade.

Para construir casas, de maneira geral, as pessoas precisam fazer uma relação dos materiais necessários para elaboração de seu projeto. Assim também acontece nas construções de casas da comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso. Como esses materiais são extraídos da natureza são necessários os conhecimentos dos moradores mais entendidos no assunto para orientar a seleção.

Quando o dono da casa define como quer que seja construída a casa (tamanho, quantidade de cômodos), o construtor precisa fazer um orçamento da quantidade de materiais necessários, o que requer conhecimento matemático. É feito um cálculo aproximado do material que precisa ser extraído da natureza, como palhas e madeiras; e do material fabricado, no caso do tijolo.

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios a sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 22).

É preciso ter conhecimento da matemática interna do grupo para realizar o cálculo para a obra; isso requer habilidades do construtor para efetuar as quatro operações fundamentais, calcular a área, ter boa noção de espaço e do volume dos materiais a serem utilizados, mesmo considerando que a maioria dos construtores da comunidade não frequentou escola para desenvolver essas competências; os cálculos são efetuados por meio de uma matemática empírica adquirida na prática inerente à construção das casas.

Antes da construção é preciso que todos os materiais sejam preparados, pois são retirados da natureza ou fabricados artesanalmente. No processo de seleção e preparação dos materiais, o construtor precisa saber distinguir, por exemplo, quais são as madeiras adequadas

---

12 Espécie de bambu comum na região.

para cada função, em que época elas podem ser retiradas e o tamanho necessário; para tanto, faz uso de uma ciência cultural da comunidade.

A madeira é utilizada como suporte para o peso do telhado. É necessário fazer uma estrutura baseada somente no uso de madeiras adequadas para cada parte da casa; a aroeira é uma das mais utilizadas para sustentação do peso exercido sobre as paredes, já que elas são de abobe e não possuem resistência para suportar o telhado.

A madeira utilizada para sustentação é denominada forquilha pelos construtores, “furquia”<sup>13</sup> na linguagem dos moradores. Tem o mesmo papel dos pilares de concreto utilizados nas construções de alvenaria e precisa ser madeira com cerne<sup>14</sup> (serno) no caule, muito resistente a insetos como o cupim.

Para o telhado, são utilizadas madeiras com espessuras menores cuja função é sustentar o peso das palhas; denominadas travessas<sup>15</sup> e caibros<sup>16</sup>, são encaixadas sobre as forquilhas para a distribuição do peso.

Na construção do telhado, é importante utilizar as tabocas, uma espécie de bambu grande e fino fácil de extrair; são encontradas no meio das matas, mais comumente nas proximidades dos rios. Devem ser retiradas das matas próximo do dia de sua fixação no telhado, pois correm o risco de ressecar, o que dificulta o trabalho.

As tabocas precisam ser selecionadas, sendo utilizadas preferencialmente as maduras, ou seja, quando estão com o caule amarelado; segundo os construtores, essas têm maior durabilidade e maior resistência e contribuem para a durabilidade da construção. O isolamento do telhado para proteção da chuva e do sol é feito com palhas retiradas dos coqueiros, material também extraído da mata.

Depois de retiradas as palhas precisam ser destaladas<sup>17</sup>, processo no qual se retira a parte cortante para melhorar o encaixe sobre as tabocas. Depois de destaladas elas precisam ficar aproximadamente uns dois dias no sol para murchar; somente depois disso serão utilizadas na confecção do telhado (Figura 1).

**Figura 1.** Palhas destaladas



Fonte: Foto dos autores

13 Madeira fixada em pontos específicos da casa com formato de gancho na ponta para apoiar as travessas.

14 Parte do caule de uma árvore que possui maior resistência e durabilidade.

15 Tronco de árvore de grande comprimento e reto.

16 Madeira utilizada no telhado para apoiar as tabocas.

17 Destalar: processo em que se retira a parte cortante do caule da palha.

As pedras são extraídas de áreas pedregosas, nas beiras dos rios ou perto dos morros, e carregadas até o local da construção, resultando em trabalho bastante árduo, pois são muito pesadas e de difícil manejo. Elas tem função importante pois são utilizadas no alicerce, servindo de proteção contra a água da chuva que acumulará ao redor da casa.

## Preparação dos tijolos de adobe

A tarefa mais trabalhosa e desgastante é a fabricação dos tijolos de adobe, que exige muita força e conhecimento tradicional. A dificuldade começa com o carregamento de grande quantidade de tambores com água, tarefa feita com auxílio de animais ou mesmo nos braços. É preciso conhecer e escolher a terra adequada para a confecção do adobe.

É preciso conhecer e escolher a terra adequada para a confecção do adobe; deve ter consistência mediana com vários tipos de barros. Na Figura 2, o barro adequado está sendo preparado para a confecção do adobe. Alguns tipos de barro utilizados para se construir artefatos como potes e panelas de barro não servem para se fazer o adobe, pois são constituídos de liga muito forte que impede a retirada do adobe da forma.

**Figura 2.** Preparação do barro



Fonte: Foto dos autores

A construção dos tijolos de adobe segue os seguintes passos: a forma de madeira colocada em local plano é preenchida com a massa; em seguida, com a forma cheia, é preciso puxar com cuidado, em sentido vertical, para retirar a massa da forma e dessa forma obter o adobe, como demonstrado na Figura 3.

**Figura 3.** Retirada do adobe da forma



Fonte: Foto dos autores

Com essas etapas concluídas obtém-se o adobe, que precisa ainda passar pelo processo de curagem ficando por vários dias exposto ao sol até que se encontre totalmente seco e pronto para ser utilizado na construção.

No decorrer do processo de cura, é preciso virar as faces do adobe no intervalo de dois a três dias para que todas sejam expostas ao sol. Na Figura 4, o processo de cura para que o tijolo seque de forma uniforme e torne-se mais resistente.

**Figura 4.** Tijolos de adobe em processo de curagem



Fonte: Foto dos autores

## Edificação da casa

Com todos os detalhes da construção definidos começa o processo de abertura dos buracos nos pontos específicos para fixar as forquilhas. Dez forquilhas receberão todo o peso do telhado exercido sobre a casa e serão distribuídas em todas as partes, uma em cada extremidade, somando total de quatro, duas entre paredes laterais e duas com alturas maiores que as demais nas quais são distribuídas respectivamente as paredes internas que separam a sala do restante dos cômodos.

Depois que as forquilhas estão todas firmes em seus pontos de fixação, são colocadas sobre elas as travessas, fazendo assim em todo o contorno da casa para que acima possa ser montado o telhado e dessa forma distribuir o peso nas fortes e firmes forquilhas, que são os pilares da casa.

São colocadas duas travessas ligando as duas forquilhas centrais para que a partir delas sejam apoiados os caibros que ligarão as travessas centrais até as laterais formando o telhado, que, ao final, representa dois triângulos equiláteros nas diagonais e dois trapézios nas laterais que formam a frente da casa (Figura 5). Esse tipo de telhado é conhecido como quatro águas, pois quando chove a água terá quatro diferentes pontos de queda do telhado ao chão e assim nenhum lado das paredes receberá água, uma vez que os tijolos de adobe não resistiriam ao contato direto com a água das chuvas.

**Figura 5.** Construção geométrica do telhado



Fonte: Foto dos autores

Com todas as madeiras encaixadas será preciso apenas colocar sobre os caibros as tabocas, construindo assim uma malha quadrangular no telhado em que são dispostas as palhas para o término do telhado.

O encaixe das palhas sobre o telhado, chamado pelos construtores de rebusamento<sup>18</sup>, é feito por trabalhador especialista que domina essa técnica; as palhas devem ser bem encaixadas, começando na parte inferior do telhado até a parte superior.

No processo de construção de casas da comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso, observa-se que os construtores possuem conhecimentos de geometria, grandezas, proporcionalidade e cálculos de área e volumes.

A última tarefa a ser executada é o assentamento dos tijolos de adobe, que exige muita experiência do construtor, pois além de saber assentar ele precisa saber manusear o adobe, já que a massa é feita apenas do barro.

Essa etapa começa com a construção do alicerce, no qual são feitas as cavas nas linhas em que serão construídas as paredes; dentro dessas cavas são assentadas as pedras que tem por função ser a base da casa, protegendo as paredes contra a água que irá escoar ao seu redor no período da chuva.

Com o alicerce já pronto começa o assentamento dos adobes, processo feito com o auxílio de uma linha que marcará a posição do adobe para que a parede não fique torta. É colocada uma camada de massa em cima da qual é assentado o adobe. Todas as fileiras precisam ficar amarradas entre si para que a parede não desabe. Esse processo é comum a qualquer tipo de construção.

O pedreiro da construção precisa ficar muito atento à amarração, pois se a fileira posterior de adobe não for amarrada, ela deve ser desmanchada e refeita para fazer a amarração. Como as paredes são feitas apenas de massa do barro, precisam ser bem feitas para não oferecer riscos às pessoas que irão residir na casa (Figura 6).

**Figura 6.** Parede sendo erguida



Fonte: Foto dos autores

É necessário esperar aproximadamente três dias para que a parede fique totalmente seca; é preciso bastante cuidado com as paredes, principalmente no dia em que foram levantadas. Como o barro demora muito para secar, elas devem ser feitas por etapas, levanta-se a primeira metade em um dia e a segunda metade no dia seguinte, como mostrado na

18 Processo em que é feita a cobertura da casa.

Figura 6. Caso a parede seja levantada de uma só vez, poderá desabar a qualquer momento devido à demora da secagem da massa e ao peso do adobe.

Dessa forma, as paredes vão sendo levantadas fazendo-se o revezamento entre elas, ou seja, levanta-se um pouco de uma e um pouco de outra. Contudo, no decorrer do processo de levantamento, ao se encontrarem as extremidades das paredes, elas devem formar um ângulo de  $90^\circ$  e ser perpendiculares entre si para que não fiquem tortas. Esse processo é feito com o auxílio de uma linha que o construtor usa em todas as etapas do levantamento das paredes.

**Figura 7.** Casa de adobe na comunidade



Fonte: Foto dos autores

A construção das casas da comunidade remanescente do Quilombo Kalunga do Mimoso é feita a partir dos saberes e fazeres, empregando o conhecimento dos moradores e fazendo uso apenas dos materiais que a terra oferece (Figura 7).

As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teoria], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e fazer estão em permanente interação (D'AMBROSIO, 2009, p. 19).

No decorrer da pesquisa, observamos que os construtores da comunidade fazem uso da matemática em todo o processo de construção das suas moradias. É possível observar a facilidade com que eles constroem figuras geométricas nos telhados das casas e nas divisões dos cômodos e ao mesmo tempo conseguem calcular a quantidade de material necessário para construir a casa.

Segundo D'Ambrosio (2009), os saberes e fazeres matemáticos que cada cultura possui e utiliza para o desenvolvimento de suas atividades diárias são adquiridos e construídos em meio às situações encontradas no seu dia a dia, sendo assim, a matemática não está presente apenas no contexto escolar, mas situa-se para além desses limites.



Para Rosa e Orey (2016), “[...] a Matemática é um empreendimento cultural, que está enraizada na tradição, pois os membros de cada grupo cultural desenvolveram um sistema de ideias matemáticas e modos de lidar com a realidade [...]”, sendo assim, todos os processos envolvidos na construção da casa de adobe da comunidade Kalunga do Mimoso estão embasados em conhecimento matemático que aqui denominamos conhecimento etnomatemático.

Durante este trabalho de pesquisa observamos a importância do registro dos saberes oriundos da comunidade remanescente de quilombo Kalunga do Mimoso, desde a escolha do local onde a casa será construída, a preparação dos materiais naturais, como a palha, a madeira e o barro, assim como a fabricação dos tijolos de adobe, até a construção da casa são etapas de um processo longo carregado de significados inerentes ao contexto da comunidade e que são perpetuados pelos mestres e mestras (detentores desses saberes) que nela habitam.

Os construtores de casas da comunidade fazem uso de uma matemática claramente distinta da matemática formal e acadêmica, mas que, segundo nossas observações, pode ser comparada aproximadamente com nossa formalização. Ao detectarmos as dimensões do triângulo equilátero nas travessas centrais do telhado de duas águas, sabemos que os responsáveis pela edificação não possuem conhecimento acadêmico para chegar a essas dimensões, porém possuem o conhecimento empírico, o saber/fazer que os permite construir o telhado da casa com as dimensões exatas para dar bom escoamento às águas das chuvas.

No assentamento dos tijolos de adobe para edificação das paredes, os construtores buscam o equilíbrio entre elas por meio do ângulo de 90 graus, mas essa busca desenvolve-se através dos saberes tradicionais transmitidos de geração a geração, como dito por Almeida (2010, p. 67): “Diferentemente do senso comum, os saberes da tradição arquitetam compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua”.

A construção de uma casa de adobe na comunidade Kalunga do Mimoso apresenta em todo seu processo, do planejamento ao resultado final, saberes etnomatemáticos transmitidos pelos membros mais antigos da comunidade aos mais jovens, evidenciando o que Vergani (2007, p. 14) aponta como característica da etnomatemática: “A primeira característica híbrida da etnomatemática a levar em conta é o seu empenho no diálogo entre a identidade (mundial) e alteridade (local), terreno onde a matemática e a etnomatemática se intersectam”.

Os saberes etnomatemáticos registrados neste trabalho possibilitam que o diálogo entre a matemática e a antropologia, expressos na conceituação teórica da etnomatemática, sejam levados ao ambiente acadêmico e em trabalhos futuros retornem à comunidade Kalunga do Mimoso como processos de ensino e aprendizagem nas escolas da comunidade com a valorização da matemática desenvolvida pelos seus habitantes.

## Referências

ADOBE. *In*: Dicionário brasileiro da língua portuguesa Michaelis online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=adobe>>. Acesso em: 22 set. 2018.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BARTON, Bill. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. *In: Etnomatemática: papel, valor e significado*. Domite, M.C.S; Ferreira, R. (Org.) 2.ª ed., Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 39-74.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 3.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Alcione Marques. *Louceiras de Arraias: do olhar etnomatemático à ecologia de saberes na Universidade Federal do Tocantins*. 2016. 136 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KNIJNIK, Gelsa. *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz: Edunisc, 2006.

OLIVEIRA, Rosy de. *O Barulho da Terra: Nem Kalunga Nem Camponeses*. 2007. 230 p. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<http://www.ppgsa.ifcs.ufrj.br/teses-e-dissertacoes/o-barulho-da-terra-nem-kalunga-nem-camponeses/>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

ROSA, Milton. OREY, Daniel Clark. Etnomodelagem: uma relação dialógica entre a Etnomatemática e a Modelagem. *In: Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos, ticas de matema e práticas escolares*. Bandeira, F.A.; Gonçalves, P.G.F. (Org.). Curitiba: CRV, 2016. p. 55-76.

VERGANI, Tereza. *Educação Etnomatemática: o que é?*. Natal: Flecha do Tempo. 2007.



## **EDUCAÇÃO E ETNODESENVOLVIMENTO: A TECNOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO EMANCIPADOR NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA REGIÃO SUDESTE DO TOCANTINS**

*Magalis Béssem Dorneles Schneider  
Willian Douglas Guilherme*

**E**ste texto é fruto das reflexões da prática pedagógica em um laboratório de informática com estudantes quilombolas do curso de Pedagogia, do Câmpus de Arraias Prof. Sérgio Jachinto Leonor da Universidade Federal do Tocantins. A questão problematizadora foi saber se era possível uma prática crítico emancipadora no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com educandos oriundos de povos e comunidades tradicionais.

A educação inicia com encontros de pessoas mediatizadas pelo mundo “em comunhão”, pois, para haver educação, é preciso ter diálogo, reciprocidade, comunicação entre sujeitos. (FREIRE, 2005; SCHNEIDER, 2008).

*É preciso estimular a consciência reflexiva a fim de o homem compreender sua realidade, levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade, procurar soluções para transformá-la com seu trabalho e criar um mundo próprio, consciente de si e de suas circunstâncias* (SCHNEIDER, 2006, 2008, 2012).

A atual sociedade da informação e comunicação demanda mudanças significativas na educação para a efetivação da inclusão social. Nessa direção, é necessário superar a transmissão unidirecional do conhecimento, entre outras mudanças paradigmáticas, contrapondo-a ao ensino “bancário” (FREIRE, 2005).

A educação crítico emancipadora em ambiente virtual também se apresenta como oportunidade para mudar a pedagogia da transmissão, unidirecional, para a pedagogia do diálogo (SCHNEIDER, 2008).

As relações sociais estão envolvidas pelas tecnologias, sobretudo as interativas, como telefonia móvel, computadores, mídias de massa, passando do rádio à televisão, das notícias à publicidade, da televisão à internet, até as mais recentes novidades “Wireless” (KELLNER, 2006).

A educação nas comunidades virtuais representa uma renovação dos paradigmas educativos, atravessando fronteiras de povos e nações. Todavia, não adianta ter tecnologia sem ideologia (GOMEZ, 2004), sem educação, sem emancipação crítica.

O termo etnodesenvolvimento significa uma noção operacional de disputa pelo modelo de desenvolvimento. O termo aponta para a preocupação com a valorização dos povos e

comunidades tradicionais para domínio de territórios, recursos naturais e instâncias sociais a fim de se tornarem protagonistas de suas vidas e sujeitos capazes de promover a contra-hegemonia (OLIVEIRA, 2014).

Desse ponto de vista, a formação de estudantes quilombolas deveria estar alinhada à possibilidade de acesso dos membros de povos e comunidades tradicionais a informações e conhecimentos tecnológicos com o intuito de favorecer a contra-hegemonia e criar a própria hegemonia quilombola de forma emancipadora e crítica à hegemonia dominante.

## Concepções de etnodesenvolvimento, educação

O termo etnodesenvolvimento foi construído na década de 1980 pela antropologia latino-americana como proposta de confrontação aos modelos hegemônicos de desenvolvimento que definiam os povos e comunidades tradicionais como símbolos de atraso e resistência ao progresso e à modernização (VERDUM, 2002).

O uso do conceito etnodesenvolvimento, até início dos anos 1990, estava limitado a um restrito número de lideranças indígenas, organizações não governamentais (ONGs) e intelectuais interessados no assunto. Ainda na década de 1990, o conceito etnodesenvolvimento foi comparado ao desenvolvimento sustentável, o qual se tornou popular a partir de 1992 por meio da *Conferência Rio 92* promovida pelas Nações Unidas.

O conceito de desenvolvimento sustentável mudou com o tempo devido a numerosas apropriações por distintos atores sociais em posições institucionais, ideológicas e econômicas também diferentes (MEDEIROS, 2011).

A concepção de etnodesenvolvimento é muitas vezes confundida com o sentido de desenvolvimento sustentável das comunidades étnicas. No entanto, apesar de o etnodesenvolvimento estar ligado à sustentabilidade, seu propósito vai além, pois valoriza o patrimônio cultural e a identidade étnica embasado nos recursos reais e disponíveis no território, na utilização de seus significados e experiências coletivas para nortear de forma autônoma o seu próprio desenvolvimento (OLIVEIRA, 2014).

A palavra desenvolvimento, em seu sentido literal, significa crescer, propagar, aumentar, progredir. Little (2002) demonstra que são várias as críticas levantadas contra o modelo hegemônico de desenvolvimento com as propostas para um etnodesenvolvimento centrado na necessidade de grupos étnicos articulados com os mercados regional, nacional e internacional paralelo a um movimento pelo reconhecimento da diversidade cultural e étnica. Isso “não foi – e não é - uniforme, já que elaborou estratégias políticas e sociais muito diferentes de acordo com a natureza das reivindicações dos distintos grupos étnicos e das respostas dadas pelos Estados nacionais” (LITTLE, 2002, p. 36).

Na década de 1980, a antropologia fez uma análise crítica do desenvolvimento econômico a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. O desenvolvimento é compreendido num discurso impositivo de dominação no plano do sistema mundial que tinha "como finalidade o controle social e político sobre os distintos grupos do Terceiro Mundo" (ESCOBAR, 1995).

Nessa perspectiva, Azanha (2002) polemiza o conceito de etnodesenvolvimento ao dizer que as noções conceituais de desenvolvimento sustentado e etnodesenvolvimento têm pouco ou nada a ver com indicadores de progresso, afastando o termo “desenvolvimento” como categoria “ocidental”. Nessa definição, etnodesenvolvimento, quando se refere aos povos e comunidades tradicionais, envolveria os seguintes indicadores:

(1) aumento populacional, com a segurança alimentar plenamente atingida; (2) aumento do nível de escolaridade (seja na “língua” ou no português) das crianças e dos jovens aldeados; (3) procura pelos bens dos “brancos” plenamente satisfeitos através de recursos próprios gerados internamente de forma não predatória, com relativa independência das determinações externas de mercado na captação de recursos financeiros; (4) domínio pleno das relações com o Estado e agências de governo ao ponto dos povos e comunidades tradicionais definirem essas relações, negociando o modo como deverão ser estabelecidas (AZANHA, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, Freire (2005), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, traz a discussão e o aprofundamento da educação como prática de liberdade, apontando que educar para a liberdade significa desenvolver para a liberdade no decurso da ação e reflexão, da historicidade real e dinâmica, não do mesmo modo que uma categoria inerte, mas como uma educação que diz e transforma o mundo. Assim, entendemos que é preciso considerar o histórico social dos estudantes quilombolas a partir do qual se explicita uma consciência própria para conhecer, refletir e transformar a realidade. Marx e Engels, citados por Frigotto (2002, p. 36), reforçam essa concepção no momento que salientam que a “causa não está na consciência, mas no ser [...] Não no pensamento, mas na vida”.

Gramsci (1982) é fundamental para compreendermos o conceito de etnodesenvolvimento na educação como uma concepção de educação em que os intelectuais e o papel que eles desempenham tanto na hegemonia como na contra-hegemonia seria realizado pela mediação dos intelectuais revolucionários com as massas, oriundos das classes subalternas, seriam esses os responsáveis pela formação de um novo bloco histórico e social.

Saviani (2008), citado por Schneider (2008), diz que, na realidade brasileira, é preciso que a educação alcance determinados objetivos para formar um homem. O primeiro seria uma educação para a subsistência, na qual o homem precisa aprender a tirar da situação adversa os meios para sobreviver, porque se ele não é capaz de utilizar os elementos dessas situações, também não terá capacidade de intervir, decidir e assumir responsabilidades de suas escolhas.

O segundo objetivo seria uma educação para a libertação, pois esse homem necessita saber escolher e ampliar as possibilidades de ação. Saviani (2008) adverte que alcançar esse objetivo não é fácil, visto que o homem brasileiro é marcado por inexperiência democrática, marginalização econômica e política.

O terceiro objetivo, para esse homem intervir nas situações, é preciso que ele possua consciência, e só será possível alcançá-la por meio da comunicação, na perspectiva do diálogo. A comunicação sem discussão nega a práxis (KOSIK, 2002; SAVIANI, 2008), num devir a ser mais, homens e mulheres pensantes, críticos e sujeitos da própria história (GOMEZ, 2004).

## O etnodesenvolvimento e a prática pedagógica emancipadora

A prática pedagógica emancipadora presume o diálogo. Freire (2007) interpreta o diálogo como uma relação horizontal entre A e B, originada a partir de uma matriz crítica que gera criticidade na busca de algo. O diálogo nessa perspectiva é o encontro de confiança, criticidade de pessoas que, mediadas pelo mundo, percebem esse mundo e procuram transformá-lo, e,

ao transformá-lo, se humanizam. “A dialogação implica responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2007, p. 78).

Nessa perspectiva, Freire (2005), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, traz a discussão e o aprofundamento da dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade. O autor aborda a palavra como centro da ação e da reflexão, que flui da historicidade, viva e dinâmica, não como uma categoria inerte, mas como uma palavra que fala e transforma o mundo. Assim, Freire salienta que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, onde a pronúncia não se esgota na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91), são seres que pensam, falam e argumentam.

Freire (2005) explicita que não há diálogo sem intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns, mas direito de todos.

A fé nos homens é um produto anterior ao diálogo. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Todavia, não é uma fé ingênua, pois o homem dialógico é crítico, sabe que pode fazer, criar e transformar.

Desse modo, o diálogo como prática de liberdade e emancipação começa quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica. Esse é o momento de fala, de escuta e de construção do conhecimento a partir da palavra que dá sentido ao mundo, tanto do educando como do educador.

Formar numa possibilidade de diálogo com estudantes de comunidades tradicionais é proporcionar aos estudantes a coparticipação no ato de pensar, envolvido numa reciprocidade dialógica que não pode ser rompida. Dessa maneira, a formação jamais será somente uma transferência de saber, considerando o ponto de vista de sujeitos passivos, inertes ao ato de conhecer.

A criticidade, também na educação do campo, deve ser um processo que gera a conscientização, proporciona reflexões e estimula os estudantes a não permanecer numa atitude ingênua ou passiva.

A prática pedagógica nessa perspectiva torna o trabalho educativo uma ação de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão. Constitui a problematização das condições materiais de trabalho, da relação pedagógica entre professor e aluno, dos conteúdos, dentre outros aspectos da prática educativa.

A reflexão do trabalho educativo estabelece relação com a prática social que é o ponto de partida e o ponto de chegada da educação crítica. Nessa relação, a mediação educativa do professor e do aluno está inserida, mas em posições distintas; condição importante para que produzam uma relação de compreensão e encaminhamentos de soluções dos problemas observados na prática social. A formação crítica move-se por teoria e prática, por meio de educadores conscientes que assumem sua ação educativa com intuito de promover a liberdade.

A prática social é a problematização dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução da realidade (SAVIANI, 2008). É vista não apenas como identificação pelo professor de necessidades e problemas da prática cotidiana ou de experiências anteriores, mas da criação de novas necessidades e o surgimento de novos temas que proporcionarão a reflexão em função de necessidades da prática social. Serão situações apresentadas para serem discutidas, refletidas com o intuito de serem superadas, fazendo com que o aluno se aproprie de novos saberes, sendo um exercício de libertação e emancipação.

O trabalho docente crítico propõe uma educação para libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse) (SAVIANI, 2008).

Educar criticamente emancipando é tornar os educandos capazes de intervir na realidade de maneira contextualizada, ética, buscando a plena realização individual e coletiva, comprometidos com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática (FREIRE, 2005, 2007). É a prática educativa com a intenção de renovação para melhorar currículos, didáticas, metodologias que suscitem a liberdade do pensar, dialogar, criticar e do respeito para transformar realidades.

## A educação em ambientes virtuais de aprendizagem na dimensão emancipadora

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tornaram-se uma possibilidade emancipadora e com muitos desafios na construção do conhecimento; exigem preparo e conhecimento de mundo do professor para que não se tornem algo antidialógico, inerte e de reprodução fordista.

A lógica fordista é embasada em um modelo industrial de produção dominante no século XX; tem entre seus princípios a racionalização, a divisão do trabalho e a produção em massa; nesse modelo, o processo de ensino aparece gradualmente reestruturado pela mecanização e automação do ensino e da aprendizagem.

A educação facilitada pela utilização de tecnologias é um método racionalizado de fornecer o conhecimento que permite o acesso à educação básica e universitária de qualquer lugar ou distância (BELLONI, 2003).

No entanto, ver as possibilidades emancipadoras das tecnologias implica entender o potencial do computador, as tecnologias móveis, os ambientes virtuais de aprendizagem como uma nova maneira de se apropriar do conhecimento. Usar as tecnologias com esse intuito requer análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto.

A educação mediada pelas tecnologias exige uma visão mais construtivista e interacionista, em oposição ao instrumentalismo e à competitividade dominantes. Gomez (2004) aponta a possibilidade de uma nova pedagogia, a pedagogia da virtualidade. Não basta utilizar o computador ou saber navegar na internet, é necessária uma educação em rede, uma formação na aprendizagem, mudando assim o foco da educação tradicional. Esse é o desafio da educação em ambiente virtual de aprendizagem: a interatividade, a comunicação, a mediação e o acompanhamento com olhar crítico emancipador.

Ilan Gur-Ze'ev (2002) trabalha numa perspectiva filosófica, crítica e emancipadora da educação e desenvolve uma pedagogia para a contra-educação, sobretudo no texto *Reflexo, reflexão e contra-educação*, em que ele e outros autores defendem que o sujeito da reflexão não é o sujeito epistemológico ou o sujeito cognoscente, mas o sujeito responsável ou ético que se recusa a aceitar pacificamente a força de fatos ou o curso da história e busca julgar essa história (MORAES, 2003).

A educação na perspectiva emancipadora remete-nos ao educador Paulo Freire, que orienta nossas reflexões e práticas. Segundo ele, somos radicais porque propomos educar além da tecnologia, educar para a solidariedade humana. Uma proposta de educação no mundo digital, ou mesmo no ambiente virtual de aprendizagem, para a formação de educadores e estudantes entenderia o papel da tecnologia como possibilidade emancipadora, refletindo sobre ela e usando-a como parte constitutiva do processo social de conhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um projeto de educação com o uso das tecnologias na sala de aula considera como eixos norteadores o sujeito ativo na aprendizagem e a mediação pedagógica (GOMEZ, 2004).

O desafio da educação com o uso das tecnologias está centrado em desenvolver propostas que ultrapassem a visão bancária de educação, ainda tão presente na educação presencial, que conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos, caracterizando-se, assim, como uma educação como ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos.

Dessa maneira, é necessário assumir sujeitos de um processo, podendo ser até sujeito oprimido, mas também sujeito da práxis que opera transformações numa situação desfavorável, reconhecendo aquele outro sujeito, que busca ser produto do diálogo crítico da reflexão e da ação social (GOMEZ, 2004).

A educação no contexto virtual deve ser vivenciada como prática concreta de libertação e de construção da história. E nesse espaço virtual todos devem ser sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade na qual não existam mais exploradores e explorados.

Entender as mudanças geradas pelo advento da tecnologia, na perspectiva freiriana, vai além da análise da posse da tecnologia e tem por eixo uma análise da cultura. Na atualidade, a cultura é gerada pela onipresença da informação, pelos documentos interativos interconectados e pelas telecomunicações recíprocas e assíncronas que se dão no grupo e entre grupos, sem ter um centro nem diretrizes fixas, com imensa repercussão na vida social, econômica e política e que, ao transformar as condições de vida, também dá novo sentido à prática pedagógica.

## **O percurso metodológico**

Este estudo apresenta reflexões da prática pedagógica em um laboratório de informática com estudantes quilombolas do curso de Pedagogia, do Câmpus de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. A questão problematizadora foi verificar se é possível a prática crítico emancipadora com educandos oriundos de povos e comunidades tradicionais. Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo foram pesquisa qualitativa com observação participante no período de quatro meses, com uma aula por semana, de 3 horas cada uma, e, ao final do semestre, totalizando quatro meses, foi aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas aos 39 estudantes quilombolas do curso de Pedagogia de 5º e 6º períodos.

O critério para seleção dos acadêmicos foi estar cursando as disciplinas ministradas pela pesquisadora.

Para apreender as temáticas recorrentes na percepção dos acadêmicos, aplicou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) ancorada pela metodologia da pesquisa-ação. Foram realizadas as seguintes perguntas abertas e fechadas.



1. Você gostou das aulas no laboratório de informática (LABIN) com o uso do computador?  
( ) sim ( ) Não ( ) um pouco
2. Escreva sobre essa experiência das aulas no LABIN.
3. A metodologia utilizava vídeos, texto para leitura, perguntas e respostas no fórum. De que você mais gostou?
4. Você acredita que aprendeu mais ou menos com as aulas no LABIN?  
( ) Aprendi mais ( ) Aprendi um pouco ( ) Aprendi muito ( ) Não aprendi
5. Relate o que você mais aprendeu.
6. Você gostaria de dizer algo que não foi perguntado?

## Prática pedagógica em um laboratório de informática com estudantes quilombolas do curso de Pedagogia

### Respostas do questionário

Na primeira pergunta do questionário, a resposta dos 39 estudantes foi unânime, 100% disseram que gostaram das aulas no LABIN com o uso do computador.

Na segunda pergunta, sobre a experiência das aulas no LABIN, as respostas mais recorrentes são descritas a seguir.

*“Foi uma ótima experiência, eu aprendi acessar o ambiente virtual de aprendizagem passo a passo, melhorei na digitação, pois eu tinha problema com a ortografia errava muito, e além disso as aulas foram importantes não só para mim mas para a sala toda, no esclarecimento da formação continuada nas séries iniciais, eu gostei de todas as aulas no LABIN.”*

*“As aulas no LABIN foram bastante proveitosas, foi muito importante para meu aprendizado.”*

*“Muito boa.” “Construtivas”.*

*“Foi muito bom, tive a oportunidade de aprofundar ainda mais meus conhecimentos em relação à nova plataforma, o AVA.”*

*“Melhores aulas, aperfeiçoando ainda mais com o uso das tecnologias.”*

*“Achei que o rendimento foi melhor do que em sala de aula, por fazer as atividades na hora da explicação, por estarmos com o acesso à internet durante a aula.”*

*“Muito bom aulas no LABIN, sendo assim nós acadêmicos temos mais aprendizado com as tecnologias.”*

*“As aulas realizadas no LABIN foram de extrema importância para nossa aprendizagem, tivemos a oportunidade de utilizar o AVA, um recurso que tem como finalidade aprimorar o ensino.”*

*“Foram experiências muito boas, daí você se dá conta do que é “vivendo e aprendendo”. As dificuldades vão se tornando aprendizado, e percebe que muita coisa se aprende não só teoricamente e sim na prática.”*

*“Acho superinteressante esse método e essa iniciativa da professora, pois além de ser uma aula descontraída e diferenciada ainda proporciona aos estudantes o contato com os computadores e a informática, dando espaço em suas aulas para as mudanças tecnológicas.”*

*“Foi uma experiência muito boa, pois além da diversidade de conteúdos tivemos acesso à tecnologia.”*

*“Gostei bastante das aulas no LABIN, pois assim saímos da rotina em sala de aula e também aprendemos a usar o novo ambiente moodle.”*

*“Tudo que é novidade é sempre bem-vindo, as aulas no LABIN têm sua contribuição, não apenas por sairmos do ambiente normal de aula, mas por nos proporcionar o acesso ao material disponível online e nos familiarizarmos mais com as ferramentas de operações do AVA, e-mail e outros.”*

Sobre a terceira pergunta, relacionada à metodologia utilizada pela professora, que tinha a seguinte estrutura: 1º) A problematização da realidade com um vídeo, reportagem; 2º) leitura dirigida do texto por meio de algumas perguntas norteadoras; 3º) Fórum com estudo dirigido referente ao texto da aula, 4º) socialização das percepções, reflexões e questionamentos coletivamente a partir da oralidade e postando as respostas no fórum, as respostas mais expressivas e recorrentes são descritas a seguir.

*“Gostei muito dos vídeos e das perguntas realizadas no fórum, foi uma maneira de a gente interagir com o mundo virtual e não ficamos presos apenas na sala de aula com atividades únicas e exclusivas. Foi ótimo.”*

*“Gostei de tudo, tanto dos textos, vídeos, leituras quanto de perguntas e respostas que foram feitas online.”*

*“Posso dizer de todos, pude aprender com todas as atividades desenvolvidas nas aulas.”*

*“Dentre as várias metodologias utilizadas pela professora nas suas aulas, posso dizer que gostei de todas, mas especialmente dos vídeos e slides, pois de forma clara e resumida eles explicavam muito bem o conteúdo estudado, ajudando assim a compreender mais ainda os conteúdos propostos.”*

*“Eu gostei porque as aulas eram claras e objetivas e para mim foi um método inovador estar ali sendo acompanhado pela professora, pois ela esclarecia as dúvidas e atendia a todos.”*

*“Gostei da dinâmica que utilizou durante as aulas, as aulas foram legais.”*

*“Uma aula diferenciada com vídeos e com os textos, podemos argumentar com os conhecimentos extraídos.”*

*“Antes de eu conseguir aprender a entrar no AVA era muito ruim, mas depois melhorou muito, tanto que queria fazer mais atividades. E o que eu mais gostei foi de aprender a usar um pouco esse novo sistema do moodle da Universidade.”*

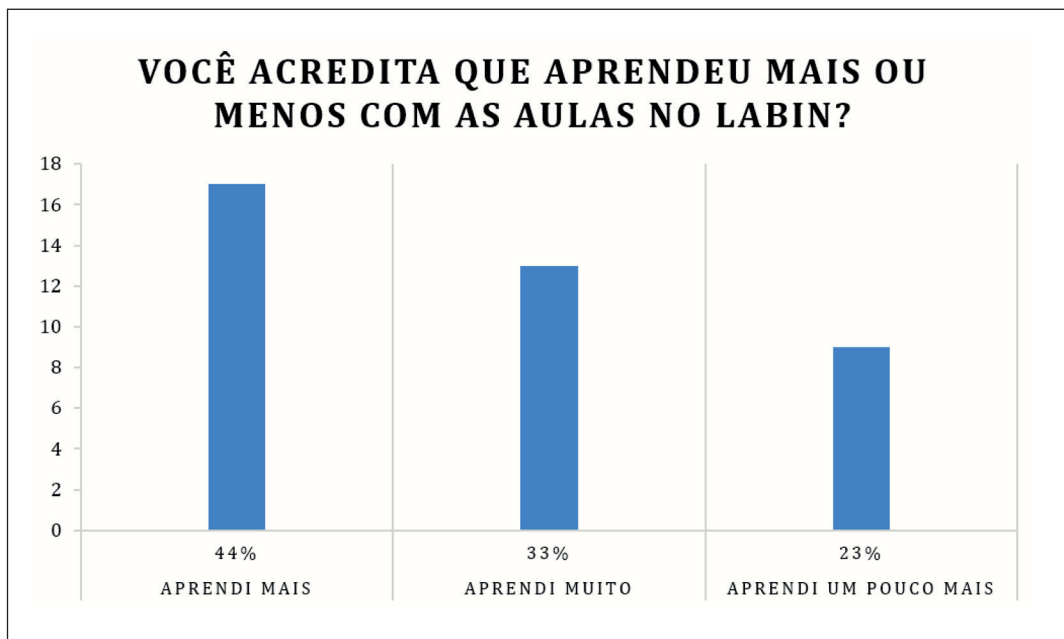
*“Gostei dos vídeos, pois eles mostram o lado da prática que sempre facilita a compreensão.”*

*“Eu gostei mais dos vídeos, pois através deles eu tinha mais facilidade para entender o conteúdo.”*

*“Achei todos bem interessantes, mas gostei muito das respostas no fórum, porque cada um comentou suas opiniões e o que entendeu sobre a disciplina.”*

A quarta questão perguntou se os estudantes aprenderam mais ou menos com as aulas no laboratório de informática com acesso ao AVA. As perguntas foram fechadas: a) Aprendi mais, b) Aprendi um pouco, c) Aprendi muito, d) Não aprendi. As respostas evidenciaram que não houve estudantes que não tenham aprendido, pois nenhum marcou essa resposta.

**Gráfico 1.** Resultado do questionário referente a perguntas fechadas para saber se aprenderam mais ou menos no laboratório de informática



Fonte: Questionário aplicado a 39 estudantes quilombolas do curso de Pedagogia/UFT/Arraias.

Segundo as respostas dos estudantes, 44% disseram ter aprendido mais com as aulas no laboratório, 33% aprenderam muito e 23% aprenderam um pouco mais. E não teve nenhuma resposta de que não ocorreu aprendizagem.

Na quinta pergunta, os estudantes relataram que aprenderam a manusear o computador e as ferramentas do AVA.

*“Além de aprender a manusear o AVA, que é a mais nova ferramenta com atividades online, aprendi com os fóruns e debate em sala de aula.”*

*“Além de contribuir para meu aprendizado sobre a disciplina, pude aprender a utilizar com mais segurança o computador, pois tenho certa dificuldade em manuseá-lo.”*

*“Que a ferramenta tecnológica pode sim ser um aliado muito eficaz no processo de aprendizagem, basta saber fazer o bom uso e ter um bom instrutor para isso.”*

Na sexta pergunta, sobre se os estudantes gostariam de acrescentar algo que não tinha sido perguntado, a maioria respondeu que não tinha nada a acrescentar. Apenas três opinaram.

*“Vamos continuar tendo aula no laboratório de informática?”*

*“Só queria dizer que essa disciplina foi uma chave que abriu muitas*

*portas para o conhecimento, essa professora demonstra grande domínio sobre seus textos e acrescentou muito a nosso processo de formação de educador.”*

*“É que esse tipo de atividade deveria acontecer com maior frequência em outras disciplinas, se for bem utilizado, o ambiente virtual ajuda muito o aprendizado.”*

## Observação participante no laboratório de informática

O primeiro contato dos estudantes com a aula no ambiente virtual de aprendizagem é um momento de descobertas. Eles ficam ansiosos para saber o que é preciso fazer. O professor escreve na lousa o endereço do site, os passos da atividade, mesmo assim eles perguntam o tempo todo “Onde é para entrar?”, “O que é para fazer mesmo?” Euforia, medo do desconhecido, insegurança... tudo vem ao mesmo tempo e o estudante mistura momentos de alegria e de estresse frente ao novo .

A parte mais interessante da aula foi quando os estudantes conseguiram entrar no fórum e responder à questão proposta pela professora sem abrir outra linha de discussão. Uma preocupação visível dos estudantes foi quando eles perceberam que aquilo que eles escreviam no fórum os outros colegas visualizavam e liam. A partir desse momento começaram a ler e reler e alguns escreviam no caderno antes de postar no ambiente virtual. Ficaram surpresos, preocupados com a situação e perguntaram: “Professora, não tem como apenas a senhora ler?” Ficaram preocupados com a correção gramatical, a expressividade, o cuidado com o tamanho da letra.

A professora planejou todos os momentos da aula. Os estudantes que terminavam antes as tarefas assistiam a vídeos e faziam leituras complementares. Era proposta uma atividade reflexiva, problematizadora para o início da aula, sempre articulada com o assunto discutido na aula daquele dia. Essa atividade consistia geralmente em vídeos, reportagens, músicas, entre outras. Isso demonstra que a professora seguia uma sequência didática, articulada com a realidade dos estudantes e do país, fazendo com que eles pensassem criticamente, identificassem as contradições de uma perspectiva de diálogo.

As aulas no laboratório de informática demonstraram que é preciso conhecimento por parte do professor não só dos conteúdos, mas também domínio das tecnologias e dos recursos e dos possíveis problemas que possam vir ocorrer, pois é preciso andar de um lado ao outro da sala para resolver questões técnicas e operacionais.

É preciso também planejar cada etapa da aula, com momentos para que o estudante se expresse por escrito, reflita, contextualize e avalie coletivamente de forma dialógica.

Nas aulas no LABIN, observou-se que o estudante escreve e lê muito mais, escreve no caderno, reformula, estrutura o pensamento, depois pensa novamente e transcreve para o ambiente virtual e ainda lê mais uma vez antes de enviar.

A Figura 1 ilustra o AVA.

**Figura 1.** Ambiente Virtual de Aprendizagem com a disciplina Alfabetização e Letramento



Fonte: Imagem recolhida pelos autores

Nessa imagem do AVA da plataforma Moodle, vemos o planejamento da professora que iniciava a aula com os estudantes acessando um vídeo e depois o fórum para verificar as questões levantadas para reflexão, compreensão e questionamento da aula.

Depois seguia para a leitura do texto e tão logo fizessem as atividades propostas, poderiam assistir ao vídeo de encerramento da aula, sempre uma reflexão de fechamento que contribuía com as discussões coletivas no encerramento da aula. Nesse momento final da aula, havia muitas trocas de reflexões críticas, de embates e muitas sugestões de melhorias para a educação, a sala de aula e a prática do professor.

## A possibilidade de desenvolvimento emancipador na formação de estudantes quilombolas

Nas respostas dos estudantes, percebe-se que as aulas no laboratório de informática possibilitaram um olhar crítico emancipador e na perspectiva de inclusão social. Muitos não sabiam como manusear o computador nem acessar o AVA. Após quatro meses de aulas semanais no laboratório ficou explicitado nas perguntas fechadas dos 39 estudantes: 44% disseram ter aprendido mais com as aulas no laboratório, 33% aprenderam muito e 23% aprenderam um pouco mais. E ninguém respondeu que tivesse aprendido nada.

A educação como emancipação perpassa as práticas educacionais que permitem que os educadores e estudantes trabalhem em prol de mudanças necessárias para a construção de uma sociedade melhor, na qual a classe elitizada não utilize a educação para perpetuar interesses individuais, impondo uma educação para o trabalho alienante e para alienar (MARX; ENGELS, 1998).

A educação para a emancipação é inseparável da reflexão teoria e prática, da formação que permita o efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos para uma transformação social, ampla e emancipadora.

A educação como emancipação não educa o homem para ser artífice de sua própria exploração, educa para o enfrentamento das estratégias de dominação. Educa para que o homem supere apenas o fazer, destituído de qualquer explicação acerca do significado ou de princípios. Educa para a tomada de consciência, para que por meio do conhecimento se alcance a práxis revolucionária (KUENZER, 1989, 2002).

A contra hegemonia dominante é um modo de os novos intelectuais ativos terem na vida prática vivência política como construtores, idealizadores, organizadores de aspirações latentes e adequadas ao desenvolvimento de formas reais de vida. Uma concepção crítica do mundo e de uma possibilidade de vir-a-ser contra tudo que legitima o poder dominante.

Gramsci (1982) defende a possibilidade de que se produza hegemonia alternativa ou contra hegemonia, pois o grupo subalterno só pode se converter em hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político e desse modo apresentar seus interesses num plano universal. E essa perspectiva política transpassa por desenvolvimento emancipador por meio do conhecimento, do domínio das tecnologias, não como sujeito passivo, mas como um sujeito da práxis.

Para Gramsci (1982), educação significa muito mais do que instrução escolar. A relação entre professor e aluno na visão desse autor é uma relação ativa, de vinculações recíprocas e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. E nessa relação recíproca de aprendizagem todos desenvolvem uma educação contra hegemônica.

Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que a prática pedagógica exige reflexão, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, aceitação do novo, não ter pré-conceitos, assumir a identidade cultural, respeitar a autonomia do educando, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, ser generoso, comprometido, não confundir autoridade com autoritarismo. Saber escutar e reconhecer a educação como ideológica e querer bem aos educandos. E isso significa colocar-se no lugar do outro, sendo gente e fazendo gente ser gente.

No livro *Pedagogia da Indignação*, Freire menciona que o pragmatismo neoliberal reduz a prática educativa ao treinamento técnico científico. Mas ele afirma que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas e isso ficou visível nas respostas dos estudantes quilombolas que estavam satisfeitos com a aprendizagem no laboratório de informática e com o desenvolvimento que tiveram com as experiências no AVA.

“Só queria dizer que essa disciplina foi uma chave que abriu muitas portas para o conhecimento, essa professora demonstra grande domínio sobre seus textos e acrescentou muito a nosso processo de formação de educador.”

“É que esse tipo de atividade deveria acontecer com maior frequência em outras disciplinas o ambiente virtual se for bem utilizado, o ambiente virtual ajuda e muito o aprendizado.”

É possível formar estudantes quilombolas com acesso às informações, conhecimentos tecnológicos com o propósito libertador e de conhecimento de mundo a fim de servir contra uma hegemonia autocrata, reducionista e em favor da hegemonia quilombola, de forma emancipadora e crítica. As tecnologias não devem se limitar ao processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, mas priorizar o pensamento, o diálogo, o respeito aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos.

Finalizando, constatamos a possibilidade de desenvolvimento emancipador na formação de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. A emancipação esteve presente na prática pedagógica da professora e na aprendizagem reflexiva e problematizadora dos estudantes quilombolas, além do domínio das ferramentas no AVA.

Os estudantes leram e escreveram mais, expressaram e articularam conhecimentos por meio de atividades motivadoras e criativas com o uso das tecnologias. A educação no contexto virtual deve ser vivenciada como prática concreta de libertação e de construção da história.

Certamente é preciso pensar e repensar a prática pedagógica sob uma nova lógica; ao invés de reproduzir o modelo de ensino tradicional, pautado na pedagogia da transmissão, deve-se priorizar a autonomia e a formação de um sujeito ativo da própria construção de saberes.

É necessário elaborar uma lógica comunicacional interativa que disponibilize aos estudantes a participação, facilitando as trocas, a colaboração, associações e formulações. Para que essa lógica ocorra, é fundamental alterar procedimentos didáticos tradicionalistas, tornando-se fundamental a observação minuciosa da proposta de uma educação virtual construída e direcionada pelos conceitos de polifonia (BAKHTIN, 2004), interatividade e dialogicidade.

É preciso focar na construção do conhecimento, na aprendizagem significativa, na construção de um ser autônomo e crítico. Para isso ocorrer, é preciso que a mediação pedagógica do professor-aluno estimule e incentive, desafiando a interatividade, a comunicação do aluno na busca das aprendizagens com significados.

## Referências

AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismos de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política Indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa: Laced, 2002. p. 29-37. Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto41/FO-CX-41-2511-99.PDF>> Acesso em: 14 set. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ESCOBAR, Arturo. *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 11.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOMEZ, M. Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

GUR-ZE'EV, Ilan. É possível uma educação crítica no ciberespaço? *Comunicações*, caderno da pós-graduação em Educação. Piracicaba, Ano 9. n.º 1, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1570/983>> Acesso em: 17 jun. 2018.

KELLNER, Douglas. Cultura da Mídia. Triunfo do Espetáculo. In: MORAES, Denis (Org.), *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.119-147.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho". In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.77-95.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.; Campinas: Autores Associados, 1989.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



LITTLE, Paul E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. *Tellus*, ano 2, n.º 3, out. 2002. p. 33-52.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Ideologia alemã*. 2.ª ed. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Monique. Etnodesenvolvimento e desenvolvimento local: contributos para um debate teórico. *Ambiência*, Guarapuava, v. 7, n.º 1, jan./abr. 2011. p. 165-177. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/1097>>. Acesso em 14 de set. 2018.

MORAES, Raquel de A; SANTOS, Gilberto Lacerda. A educação na sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda. (Org.). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano, 2003, v. 1, p. 11-30.

OLIVEIRA, Celina Couto et al. *Ambientes informatizados de aprendizagem: Produção e avaliação de software educativo*. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Etnodesenvolvimento: teoria, institucionalização universitária e prática educacional. In: LACERDA, Paula Mendes (Org.). *Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. Rio de Janeiro: e-papers, 2014. p. 299-320. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/301>>. Acesso em: 16 de set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Magalis Bésse D. *A formação de professores a distância: um estudo da UNISUL virtual*. 2008. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCHNEIDER, Magalis Bésse D. *Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância*. 2013. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCHNEIDER, Magalis B. D.; SOUZA, Natalina P. A Pedagogia da Alternância no Ciberespaço: uma Reflexão Sobre o Uso das TIC no Contexto da Educação do Campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4, 2006, Brasília, *Anais...* Brasília: UNB, 2006.

SCHNEIDER, Magalis Bésse D.; SOUZA, Natalina Pereira de; MORAES, Raquel de Almeida. Comunicação on-line do professor em EAD: mediação pedagógica ou imediatismo pedagógico? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13, 2007. Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007122532PM.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

VERDUM, Ricardo. Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana. In: SILVA, Cristian Teófilo da; LIMA, Antônio Carlos de Souza; BAINES, Stephen Grant (Org.). *Problemáticas Sociais para Sociedades Plurais: políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada*. São Paulo: Annablume; Distrito Federal: FAP, 2009. p. 13-25.





## **CARTOGRAFIA SOCIAL E HISTÓRIAS DE VIDAS DE CAMPONESAS E CAMPONESES DO ACAMPAMENTO PADRE JOSIMO- MST/TO: TRAJETÓRIAS DE LUTA PELA TERRA**

*Rejane Medeiros*

**E**ste texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa sobre mapeamento social e histórias de vida de camponesas e camponeses na luta pela terra do acampamento Padre Josimo do município de Carrasco Bonito, região do Bico do Papagaio/TO. Destaca-se que a violência sofrida por homens e mulheres que resistem não compõe, via de regra, a história oficial brasileira. A história escrita e contada resulta das versões dos “vencedores”, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e político-ideológicas. Partindo do que adverte Silva (2004, p. 10), a história aqui contada não “[...] será a história oficial dos grandes homens, das grandes batalhas, dos grandes acontecimentos, nem mesmo a história dos grandes líderes dos movimentos sociais. Muito ao contrário. Será a história subterrânea, invisível, desconhecida, desprezada pelos donos do poder”. Este é o objetivo central desta pesquisa: mapear a realidade social, político-cultural dos sujeitos que lutam pela terra.

A garantia da autonomia na construção e representação da história do povo brasileiro é essencial para a transformação social no campo. A autonomia dos sujeitos (homens e mulheres) da luta pela terra no “contar e escrever” sua história deve ser considerada elemento central. Nesse sentido, este texto apresenta o processo de luta pela terra e resistência das famílias do acampamento Padre Josimo, no município de Carrasco Bonito/TO, a partir da Nova Cartografia Social, buscando avaliar ao mesmo tempo as contribuições dialéticas dessa metodologia no processo de luta pela terra. Daí a importância de se entender os elementos que estruturam a metodologia.

A Nova Cartografia Social é produto de representações sociais, políticas e culturais de determinado território. Resulta, sobretudo, de materiais pedagógicos e investigativos produzidos por sujeitos com informações e representações iconográficas de uma realidade. O Projeto Nova Cartografia Social (PNCSA) é uma experiência que ocorre desde 2005 com o objetivo de realizar a autcartografia da realidade de comunidades tradicionais, produzir material sobre o processo histórico de ocupação das regiões brasileiras como instrumento para o fortalecimento dos movimentos sociais. “[...] A força desse processo de territorialização diferenciada constitui o objeto deste projeto. A cartografia se mostra como elemento de combate. A sua produção é um dos momentos possíveis para a auto-afirmação social” (NOVA

CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2018, Sem paginação).

A cartografia não se restringe à representação espacial da comunidade em forma de imagem. Constitui-se em descrição discursiva dos símbolos, das relações sociais, da ocupação do território, dos conflitos e das lutas e suas perspectivas. Trata-se de um documento descritivo da comunidade por meio de discursos, imagens fotográficas, mapa de autorrepresentação e histórias de vida (PINTO; WANDERLEY, 2012). Nesse sentido, a autocartografia é instrumento metodológico de representação da realidade na construção de mapas mentais com perspectivas históricas, que possibilita representar iconograficamente a trajetória de luta dos acampados e suas histórias de vida na luta pela terra. Portanto, se constitui como o primeiro momento do processo metodológico na Nova Cartografia Social. Define-se como metodologia participativa de investigação do trabalho de campo. Enquanto ferramenta se concebe a cartografia social como técnica dialógica que possibilita a investigação e a ação em torno de um espaço social, de forma qualitativa e interdisciplinar, permitindo perguntas e perspectivas críticas para tratar os conflitos agrários, seus reflexos e proposições de mudanças.

Essa perspectiva de autocartografia permite, sobretudo, incorporar expressões individuais e coletivas gráficas dos participantes, seus territórios, com registros de suas lutas e trajetórias de vida. A pesquisa é de cunho qualitativo, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram entrevistas, oficinas de autocartografia com representação da realidade, o que possibilitou a construção individual e coletiva, assim como o regaste dos processos migratórios e de história de vida dos participantes. O desafio do exercício da autocartografia consiste em organizar as práticas e saberes sociais, políticos e culturais presentes no território, que apontam para a sistematização de resistências dos acampados. No caso objeto deste estudo, o material produzido a partir da autorrepresentação dos envolvidos pode ser utilizado com o objetivo de demarcar a história no território em disputa contra o avanço do capital sobre a cultura e produção da vida no campo.

Souza (2006) afirma que a história de vida é genericamente utilizada em investigações, pois se apresenta como significativa para autocompreensão do que somos, das experiências realizadas ao longo da vida, trajetórias realizadas que demarcam a concepção que se tem de si e os significados que se atribuem aos diferentes fenômenos sociais, políticos e culturais da vida cotidiana em suas dimensões individuais e coletivas. História de vida integra uma pluralidade de temas de pesquisas a partir das vozes dos atores sociais que se realiza “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 27).

História de vida, segundo Meihy (1996), é uma metodologia qualitativa de pesquisa que permite apreender o presente e o passado através das experiências e vozes dos atores sociais e suas narrativas. O autor destaca que a história oral de vida é uma narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 29), destaca que,

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida.

No caso desta pesquisa, tratou-se de textualizar, autocartografar a história de vida

oralmente, por escrito e através de desenhos. Utilizou-se a materialidade das esferas da produção social, em que os enredos históricos se desenvolvem, como também a memória e o esquecimento no processo de reflexão, a interação com o outro, até o processo de construção da identidade.

## Histórias de vida: trajetórias

Na construção da cartografia social, de mapas situacionais que permitem representar a realidade histórica, a memória é elemento relevante. Nesse aspecto, Selau (2004) adverte que a memória constitui-se de determinados elementos, como acontecimentos e personagens, que são tratados de forma individual e coletiva; seus esquemas de explicações se organizam através das experiências de vida individuais das pessoas ou do grupo em que elas estão inseridas, mesmo que não participem de todas as experiências do grupo.

Dessa forma, os acontecimentos vividos pelos camponeses/camponesas antes de participar da luta pela terra no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) ocupam determinado lugar, enquanto que os vividos pelo coletivo, no processo de organização da luta e da ocupação da terra, passam a ter outro lugar. Para Medeiros (1989, p. 9), a história dos movimentos sociais do campo torna seus participantes um sujeito coletivo. Isso porque eles

Não travaram lutas ao sabor do imediatismo e dos ventos, como fogo do mato; suas lutas progressivamente procuravam se inserir em movimentos e organizações que lhes deram continuidade e sentido. E assim, a história não só dá um passado ao campesinato brasileiro, mas aponta, ao fazê-lo emergir como classe, para o seu futuro. Não se pode pensar e construir um projeto de sociedade sem a sua participação.

Por essa razão é que a história das lutas e resistências sociais no Brasil é marcada por revoltas populares. Por isso recuperar essa história é um desafio, uma vez que os registros são escassos e fragmentados. Entretanto, resgatar as lutas ocorridas no campo, na perspectiva camponesa, é buscar compreender seus próprios caminhos e de que maneira interferiram na dinâmica da sociedade. A preservação da memória social desses sujeitos é muito complexa, embora seja imprescindível para conhecer suas trajetórias políticas, o que significa conhecer a história de luta dos movimentos de resistências (MEDEIROS, 2017).

Nesse sentido, os acontecimentos que existem em lugares da memória, lugares ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal ou não ter apoio no tempo cronológico de identificação com o passado, também são entendidos como pertença individual (SELAU, 2004). Quando o camponês sem terra conta sua experiência de vida enquanto explorado pelo fazendeiro que o oprimia, resgata os acontecimentos, os personagens e os lugares na sua memória.

Com efeito, as narrativas construídas a partir das entrevistas realizadas no acampamento e durante o processo de ocupação da terra pelos camponeses e camponesas sob forma de história de vida possibilitou ampliar as reflexões sobre a luta nesse território na disputa pela terra. Evidenciam que as histórias de vida são produzidas pelos indivíduos e seu grupo, em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, a autocartografia e os registros a seguir realizados pelos/as camponeses e camponesas sem terra do acampamento Padre Josimo apresentam elementos importantes da história de vida desses sujeitos na luta pela terra, lugar

de memória, organização e processo de construção de identidade.

Os registros 1 e 2 são da oficina de história de vida realizada no acampamento Padre Josimo.

**Fotos 1 e 2.** Registro da oficina do mapeamento social e história de vida no acampamento Padre Josimo- MST/TO, 2



Fonte: Acervo da Autora, 2018

A oficina foi desenvolvida sobre a trajetória de vida dos acampados. Como destaque, as falas de duas camponesas apresentam elementos em que homens e mulheres encontram o valor da solidariedade de classe e troca de saberes: “[...] *nóis estamos juntos e somos da mesma classe, queremos nossa terra para prantar*” (acampadas, Padre Josimo, 2018). Nessa perspectiva, as histórias dessas mulheres são analisadas a partir da categoria experiências. Para Thompson (2001, p. 270), classe é “categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo”. Assim, a luta pela terra se constitui em luta de classes.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 2004, p. 10).

E as histórias de vida dos camponeses e camponesas sem terra demonstram isso. O fazer-se como classe está inscrito nas histórias de vida, nos saberes de milhares de homens e mulheres em luta pela terra há décadas em todas as partes do território brasileiro. Nessa perspectiva, a cartografia social busca apreender os elementos culturais, políticos e sociais da trajetória de camponesas e camponeses que vivem um processo de opressão em relação ao trabalho e sofrem com o preconceito e a tentativa de destruição da sua cultura.

É no processo de autcartografia que os camponeses/camponesas se constituem

como importantes no fortalecimento dos territórios e, sobretudo, consiste não no uso de uma categoria censitária e populacional, pré-definida pelo Estado, mas

[...] da constituição de grupos sociais que buscam se fazer ver e reconhecer em um contexto de disputas simbólicas e políticas. Desta feita, mesmo na (auto)delimitação do grupo/comunidade sujeito do mapa, a disputa com as categorias demográficas traz consigo elementos da politização do processo. O mapa dito “participativo” poderá, assim, incluir dados da história, cultura, tecnologia e informar e redefinir ideias sobre o território e a sua relação entre os grupamentos humanos (ACSELRAD, 2012, p.15).

Sobre os mapeamentos que possuem características participativas, Acselrad (2012) afirma que se constituem como “sub-campo” da “cartografia participativa” nas práticas das representações cartográficas. Assim é que a produção de mapas passa a compor as lutas sociais dos sujeitos no processo social, político e cultural. Para o autor, as experiências em mapeamentos e práticas de representações das populações locais se tornam frequente nas ações de representações espaciais. E conta, também, com o uso das novas tecnologias e novos agentes sociais que passam a fazer os mapeamentos.

[...] deram lugar à constituição de um campo da representação cartográfica onde se estabelecem relações entre linguagens representacionais e práticas territoriais, entre a legitimidade dos sujeitos da representação cartográfica e seus efeitos de poder sobre o território (ACSELRAD, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva é que organizou-se a oficina de representação cartográfica no acampamento Padre Josimo em 2018 (fotos 3 e 4), cujo objetivo foi dar visibilidade aos camponeses e camponesas sem terra do MST/TO. Eles apresentaram através de desenhos a ocupação de terra. Com isso demonstra-se o que Acselrad (2012) destaca sobre a importância da produção de mapas cartográficos, denominados por ele de automapeamento da cartografia participativa, como elementos significativos nas relações de disputa pela terra.

Os registros a seguir demonstram o processo de ocupação dos acampados Padre Josimo desde 2013 a partir do olhar dos camponeses sem terra.

**Fotos 3 e 4.** Registro da oficina do mapeamento social no acampamento Padre Josimo – MST/TO



Fonte: Acervo da Autora, 2018

## Contexto econômico do Brasil moderno: resistência camponesa e a ocupação como prática política

As transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira, em especial no século XX, operaram mudanças com características particulares que repercutiram na forma de organização produtiva e na distribuição da força de trabalho. E por consequência a expansão da economia capitalista no Brasil se deu sob forte intervenção e direção do Estado. Por conseguinte, o que se visualizou foi a ausência de uma burguesia conquistadora e como condutor dos processos de desenvolvimento o setor público operando por meio de estratégia técnico-burocrática, o que foi imprescindível para o crescimento econômico e para as transformações estruturais do Estado.

As mudanças socioeconômicas e políticas impostas foram denominadas modernização conservadora. Para Almeida (2014, p. 78),

No decorrer do processo de modernização agrícola os camponeses/as Sem Terra no estado do Tocantins e em outros estados brasileiros, que trabalhavam na condição de arrendatários, meeiros e posseiros tiveram que deixar suas áreas de cultivo temporário ou permanente e aventurarem novas áreas de trabalho, e não conseguindo novas áreas para trabalharem nas mesmas condições anteriores e não possuindo dinheiro para comprar um pedaço de terra para trabalhar e garantir a sobrevivência de suas famílias. Para isso, os camponeses decidiram entrar na luta pela terra, através da realização da ocupação, materializada no derrubar a cerca do latifúndio e se territorializando.

A modernização atendeu aos interesses do setor agrário local considerado mais progressista e por consequência do capital comercial e industrial do sudeste do país. Com ações de forte apelo protecionista foram elaboradas estratégias de viabilização dessa modernização, como redução dos impostos para exportação, incremento das relações comerciais entre as inter-regionais, intervenção no mercado do trabalho com nova legislação trabalhista e principalmente viabilização do escoamento da produção.

A sucessão dos ciclos econômicos, em combinação com os surtos de povoamento, expansões das frentes pioneiras, organização e industrialização, tudo isso resultaria numa sucessão da vida e trabalho [...], o resultado, periodicamente alcançado e recriado, é uma vasta e surpreendente 'desarticulação' [...] vista em perspectiva histórica, a formação social brasileira se apresenta como 'um complexo de formas econômicas onde se articulam e mais ou menos frouxamente se entrosam entre si as mais variadas situações (IANNI, 1995, p. 59-60).

Nesse sentido, os prenúncios do Brasil moderno foram tomados por heranças históricas nas quais o autoritarismo e o clientelismo figuravam como características básicas no modo de ser da formação das elites brasileiras em que a figura do atraso vira símbolo de modernidade.

A partir do exposto observa-se por meio da tradição do mando pessoal e da política de favores a prática recorrente na política do estado do Tocantins. O clientelismo como forma de relação entre governo e sociedade ocorre desde a formação do estado. Isso se subscreve na lógica das transformações políticas e econômicas da sociedade. A modernização da agricultura



alavanca o desenvolvimento do capitalismo com o objetivo de reproduzir a propriedade como fonte de dominação, gestando, assim, uma política agrária que privilegie as poderosas empresas do agronegócio. Com incentivos fiscais o homem da terra é expulso provocando um êxodo de larga proporção. Esse homem só volta à terra na condição de empregado temporário.

Conforme Carvalho (2015, p. 1),

Numa formação econômica e social complexa como a brasileira os camponeses, na sua imensa diversidade, convivem contemporaneamente com as empresas capitalistas de maneira estruturalmente conflitiva devido à exploração econômica a que estão por elas submetidos. Em algumas circunstâncias, como nos contratos de produção e ou nos processos de integração, como por vezes esse processo é referido para dar conta das parcerias no processo de produção entre camponeses e empresas capitalistas, essa exploração se dá de maneira consentida devida a algumas vantagens conjunturais que os camponeses podem usufruir nessas condições de relações econômicas desiguais.

Isso implica o entendimento de que, em situação de desigualdade social, os camponeses se submetem ao capital especialmente para garantir a sobrevivência deles. Para Carvalho (2015), a convivência subalterna dos camponeses com as frações do capital apresenta dimensões que impedem a reprodução social camponesa nos termos culturais e econômicos de autonomia, subtraindo negativamente essa reprodução. Nesse sentido, o autor afirma que “o sucesso camponês, nas condições objetivas e subjetivas da expansão capitalista no campo, tenderia para sua própria negação” (CARVALHO, 2015, p. 3).

Para tornar essa condição de sujeição diferente, faz-se necessário que os camponeses usufruam da renda e da riqueza que obtenham da sua prática produtiva com ajuda da venda da força de trabalho<sup>19</sup> de membros da família, realizada ocasionalmente. É imprescindível que esses camponeses busquem lutar contra a subalternidade ao capital. Para tanto, é necessária sua organização enquanto classe social por meio de esforço ideológico, político e institucional de formulação teórica e aplicação prática dos conhecimentos resultantes das lutas sociais reivindicativas dos camponeses que buscam superar as relações de subalternidade com o capital. Apesar de ser uma tarefa difícil, é necessária.

A partir dessa contextualização observa-se que o MST, enquanto movimento social camponês, elabora uma gramática política para enfrentar esse cenário de dominação e estratégias organizadas pelo capital. Assim, é que se tratará de uma estratégia de ação desenvolvida pelo movimento que busca denunciar os fazendeiros, empresários e, sobretudo o grande capital que avança sobre os territórios camponeses. Essa estratégia é a ocupação, enquanto ação de resistência dos camponeses e camponesas na luta pela terra.

Ao usar o termo ocupação, o MST se refere ao direito constitucional de todo cidadão brasileiro de ter acesso à terra, conforme o Estatuto da Terra de 30 de novembro de 1964, que no artigo 2º assegura a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra que por sua vez está condicionada pela função social que desempenha (ROSA, 2012). Nesse sentido, o MST realiza acampamentos para reivindicar o uso socialmente justo de propriedades públicas e privadas que

19 A venda da força de trabalho camponesa se refere àqueles casos em que o camponês não obtém renda agrícola suficiente para garantir sua reprodução social com apenas atividades econômicas passíveis de serem exploradas no seu lote de terra. Sem dúvida alguma que alguns dos membros da família camponesa escolham profissões distintas daquela da lida com a terra, sem que isso represente uma necessidade estrutural da família camponesa no sentido de complementar a renda agrícola devida à limitação de área ou à precariedade da sua exploração econômica. (CARVALHO, 2015, p. 5).

não estejam cumprindo a função social. É a partir desse entendimento e com prerrogativas legais que as ocupações de terra têm como estratégias

Promover o direito do acesso à terra para quem deseje fazer um uso social justo de sua propriedade, b). Estabelecer limites ao direito de propriedade em caso de uso meramente especulativo do solo brasileiro, de cultivos ilegais e da exploração ilegal de trabalhadores (trabalho escravo) (ROSA, 2012, p. 512).

A partir dos anos de 1980 as ocupações de terra no Brasil se tornam intensas e as experiências com acampamentos como forma de organização de luta para reivindicação e distribuição de terras passam a ser modelo de ação e estratégia para conseguir as terras. As que antes eram ocupadas para plantar a lavoura em terras devolutas agora são ocupadas por posseiros que nelas fixam suas moradias para sustentar suas famílias. A partir dessa década os acampamentos ganham outras características de organização e outras formas de atuação.

Os acampamentos apresentam formas próprias de organização espacial, com barracas cobertas por lonas pretas em algumas regiões; em outras, cobertas por palhas de babaçuais, construídas entre ruas; com espaço para reuniões e plenárias; com comissões e núcleos de base; regras de convivência, elementos simbólicos da cultura dos povos do campo; místicas; bandeiras que simbolizam a organização hasteadas nos acampamentos. Sobre essas mudanças, Sigaud et al (2008, p.108) ressaltam que elas dão forma social aos acampamentos.

Tratava-se de uma linguagem, um modo de fazer afirmações por meio de atos, destinada a fundar pretensões à legitimidade. [...] A linguagem era bem compreendida por diferentes interlocutores. O Estado brasileiro acolhia a ocupação como um pedido de redistribuição de terras e reconhecia, no movimento que a promovia, um representante legítimo; no acampado, um pretendente à terra. Os proprietários das fazendas entendiam que o acampamento era uma ameaça a seu direito de propriedade e buscavam judicialmente a reintegração da posse. Por fim, a existência de acampamentos era interpretada como um sinal de que ali se pleiteavam terras.

Nesse sentido, os diferentes atores sociais envolvidos nos conflitos de terras a partir dos anos de 1980 modificam o cenário da questão social e latifundiária no Brasil. Sobreira Filho (2011, não paginado) destaca que a partir dos anos 2010 “As ocupações além de atacar o Estado e o latifúndio passaram também a atacar o agronegócio, pois para os movimentos este representa uma ameaça travestida para a sociedade na imagem da modernidade e desenvolvimento no campo”.

**Foto 5.** Acampamento Padre Josimo MST/TO



Fonte: Acervo da autora

Foto 6. Acampamento Padre Josimo MST/TO, 2018



Fonte: Acervo da autora

## Formação do sujeito político coletivo no MST

Muitas são as trajetórias familiares, políticas e culturais que levaram às ocupações de terra e posteriormente à formação de acampamentos do MST no Tocantins. A expansão do movimento pelo estado trouxe várias inovações táticas e organizativas na luta pela terra. Pode-se destacar a adesão a uma concepção de mobilização de massa e política de luta com implicações tanto para a mobilização local dos trabalhadores como para a definição de alianças políticas com outros estados. As decisões tomadas nos acampamentos do MST são pautadas pela organicidade no interior dos acampamentos.

Porto-Gonçalves (2014, p. 151) adverte que é preciso considerar em sua subjetividade as manifestações das vítimas do contraditório processo de desenvolvimento no campo brasileiro, comumente caracterizadas pela grande mídia e burguesia como associação de desordeiros. “Trata-se da voz dos que questionam esse padrão de poder agrário através de manifestações realizadas em todo país”.

Implica dizer que nas disputas há o protagonismo dos movimentos sociais, grupos e etnias que não sofrem somente a violência, mas também operam contra a hegemonia do poder. Um bloco de organizações camponesas é fruto das contradições do capital, do modelo de desenvolvimento. No interior desse bloco, é necessário indicar que força política e social construir ajustando a tática e o método de trabalho organizativo a fim de pautar uma alternativa política de negação e superação. Mas alguns desafios estão postos para a organização dos camponeses: territorializar e manter os territórios históricos, reelaborar e reafirmar as táticas de enfrentamento nos movimentos, desenvolver uma plataforma política de unidade e, especialmente, ter um programa de formação (TROCATE, 2014).

Esses desafios estão relacionados ao que Caldart (2004, p. 33) chama de identidade dos novos sujeitos que lutam pela terra e adverte: “os sem-terra assentados podem até ser considerados uma nova forma de campesinato, [...], mas jamais serão os mesmos camponeses de antes. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de Sem Terra, e participam do MST; porque essa é a nova identidade [...]”. Como sujeito social os sem terra se constituem enquanto coletivo que trava luta, que busca garantir sua própria existência social enquanto

classe trabalhadora e que vive da terra. Enquanto sujeito social o MST se constitui em uma realidade social que tem no modo de produção da vida material o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Assim sendo, os sem terra se constituem como um sujeito social, no sentido de sujeito coletivo que tem a sua participação em mobilizações e ações coletivas. No entanto, quando se refere à formação de sujeitos, o MST se constitui na unidade da diversidade, isso implica afirmar que há identidades que se imbricam na formação da identidade social mais ampla que é a identidade sem terra.

Formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista [...] (CALDART, 2004, p. 34).

Assim sendo, as dimensões e as matrizes pedagógicas desenvolvidas pelo MST, construídas pela trajetória de luta através de ações coletivas deixam marcas na formação dos atores sociais. Um componente que os movimentos trazem para o pensar e o fazer educativos é reeducar para focar nos sujeitos sociais em formação. São sujeitos em movimento, em ação coletiva, novos e velhos atores sociais em cena que se mostram como atores em público, com maior ou menor destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto. Sujeitos coletivos históricos, resistindo, em movimento. Daí deriva o saber social que acontece, no entendimento de Pessoa (1999), quando os sujeitos e grupos buscam compreender a realidade em que estão submersos, tentando aumentar a capacidade de defesa dos seus próprios interesses, sejam econômicos, políticos ou culturais. O saber social é, desse modo, produzido a partir dos conflitos vivenciados pelos sujeitos sociais em luta. Logo, o conhecimento se processa na própria experiência de vida, sem lugares específicos para transmissão do saber. Para Christófoli (2006, p. 95), no MST,

O processo educativo, desde seu início, acontece de forma coletiva, com a constituição de comissões nos acampamentos, que se encarregam dos vários aspectos da vida coletiva: construir um barraco para funcionar como escola, conseguir doações de materiais escolares, ou construir bancos e mesas improvisadas para as crianças sentarem etc. Aos poucos essas comissões começam a discutir o processo pedagógico, o aprendizado, a legalidade da escola etc. Essa marca do fazer-coletivo imprime-se como código genético da educação no MST, desde sempre. Não surgiu como elemento teórico trazido de fora, mas como resultado natural de um processo organizativo e de luta no acampamento, que buscava sempre construir coletivamente as principais decisões envolvendo aquela coletividade em luta.

Essa é base para a construção de uma educação que busca a formação de sujeitos históricos. E a educação nasceu demarcando uma posição no confronto e na disputa por projetos de campo, contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que destrói a vida que nele existe.

Para finalizar, o resultado parcial da pesquisa indica que homens e mulheres do acampamento vivem um processo de migração à procura de lugar para trabalhar, suas histórias de vida são marcadas pelo sofrimento. Isso ocorre devido à expulsão das terras e à exploração em relação ao trabalho que realizam ou realizaram, (trabalham ou trabalhavam,

como vaqueiros, empregadas domésticas das famílias de fazendeiros, ajudantes de mestre de obras, moto taxistas), mas que também apontam para boas lembranças de uma história de vida no campo. Outro fator importante ocorre através da organização social. Por meio dela conseguem conhecer seus direitos e mantêm a esperança de conseguir a terra. As narrativas construídas através das ações e estratégias da luta pela terra são os enfrentamentos que realizam junto ao latifúndio, enquanto poder político local, o que possibilita a construção de protagonismo desses homens e mulheres que retornam ao campo.

Em relação ao processo de mapas sociais de autocartografia, verificou-se que a importância dessa metodologia está em reinventar-se no decorrer do processo de pesquisa, uma vez que cria espaços de reflexões sobre a conjuntura política local e nacional e sua relação com os conflitos agrários e suas procedências históricas. Possibilita o fortalecimento de discursos e a busca de resolução dos conflitos envolvidos nas experiências cotidianas, permite que os atores se reconheçam nos processos políticos enquanto protagonistas. É no delinear das histórias de vida que se entrecruzam com o processo de construção de uma identidade de camponeses/camponesas sem terra que pela luta produzem saberes políticos e sociais. Pineau (2006, p. 341) destaca que “O futuro das histórias de vida se inscreve assim nas oscilações de um desafio bioético [...]. Ele é incerto e não resolvido. Porém nessas lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir sua vida [...]”.

Nesse sentido, as resistências camponesas, que se manifestam de formas variadas, devem ser alternativas para combater com ações diversas os latifundiários, os grileiros, o Estado e os representantes da classe dominante. Por isso, nos diálogos que se entrecruzaram no debate sobre luta pela terra e produção da vida no campo ocorridos nas oficinas de autocartografia e de história de vida, verificou-se que os trabalhadores reunidos no MST desejam uma sociedade livre de opressão, exploração e exclusão. E, sobretudo, que a produção do conhecimento realizado na perspectiva da disputa pelo acesso à produção dos saberes sobre a vida em territórios camponeses serão estratégicos para construir sentido e produzir vidas.

## Referências

- ACSELRAD, Henri. Mapeamentos, identidades e territórios. In: ACSELRAD, Henri. (Org.). *Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2012.
- ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros. Movimentos sociais, Território e práticas educativas: uma experiência do MST-Tocantins. In: ALMEIDA, Cristiane R. *Cultura e pesquisa: abordagens em ciências humanas e literatura*. Curitiba: CRV, 2014, p. 71-82.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARVALHO, Horácio Martins. *Camponeses: mais além da convivência com o capital*. 2015. Disponível em: <<https://www.alainet.org/es/node/167012>>. Acesso em 14/12/2018.
- CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- IANNI, Otávio. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *História dos Movimentos Sociais do Campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEDEIROS, R. C. A. *Práxis política do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST/TO): trajetória de organização e formação política*. 2017. 237p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MEIHY, José Carlos S. B. – *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

NOVACARTOGRAFIASOCIALDAAMAZÔNIA. 2018. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com.br/apresentacao/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentamentos rurais em Goiás. *Revista da ANPED*, n.º10, jan.-abr, p. 79-89, 1999.

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

PINTO, Raquel Giffoni; WANDERLEY, Luiz Jardim de Moraes. Memória e Resistência: a experiência do mapeamento participativo da comunidade Quilombola de Linharinho, Espírito Santo. In: ACSELRAD, Henri. (Org.). *Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O campo se manifesta. In: CANUTO, Antonio; LUZ, Cássia Regina da S.; COSTA, Edmundo R. (Org.). *Conflitos no campo – Brasil 2014*. Goiânia: CPT Nacional, 2014

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de terra. In: CALDART, Roseli S. et al. *Dicionário da Educação do Campo* (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SELAU, Mauricio de Silva. História oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. *Revista Esboços*, Florianópolis, v. 11, n.º 11, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486/9887>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SIGAUD, Lygia; ROSA, Marcelo; MACEDO, Marcelo Hernandez. Ocupações de terra, acampamentos e demandas ao Estado: uma análise em perspectiva comparada. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 51, n.º 1, p. 107-142, 2008.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004.

SOBREIRA FILHO, José. *Ocupações de terra no Brasil (1988-2010): uma leitura geográfica e a conjuntura política da luta pela terra*, 2011. Disponível em: <<http://reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigoensaio/ocupa%C3%A7%C3%B5es-de-terra-no-brasil-1988-2010-uma-leitura-geogr%C3%A1fica-e-conjuntura>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.º 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: 12 set. 2018.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. (Org). NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio. Campinas: UNICAMP, 2004.

TROCATE, Charles (Org.). *Ideias para o pensamento político da via camponesa na Amazônia: pela construção de um bloco camponês e popular*. Marabá-PA: Iguana, 2014.

# 8

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MÚSICA DIRECIONADAS A ESCOLAS NO E DO CAMPO

Wilson Rogério dos Santos

**D**iscutir o ensino de música voltado às populações periféricas e campesinas não é tarefa fácil. Muitos fatores devem ser considerados e muitas variáveis podem comprometer as melhores intenções de professores e administradores que eventualmente disponham de poucos recursos e correm o risco de perdê-los em atividades pouco produtivas ou ineficazes.

Quando falamos em *escolas do campo*, estamos nos referindo a um universo muito grande de escolas situadas em pequenos conglomerados urbanos, cidades médias afastadas dos grandes centros, periferias e, obviamente, escolas do e no campo. É preciso que se tenha clareza nesta questão, pois como educadores do campo nos deparamos frequentemente com questionamentos referentes ao assunto. Essas questões são levantadas em debates, conversas, pareceres etc. motivadas pela ausência de informações relacionadas à “delimitação” das escolas do campo, afetando negativamente os professores e alunos que atuam na área. Dessa forma, é preciso escolher entre discutir novamente um assunto já abordado, correndo o risco de aborrecer quem já o conhece, ou imaginar que todos já o conhecem suficientemente e, nesse caso, correr o risco de ser mal compreendido.

Sendo assim, a opção para iniciar este texto é mostrar dados fundamentais apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na cartilha *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil*, é ressaltada a importância da definição dos espaços rurais e urbanos de um território, visando à definição de políticas econômicas, sociais e urbanísticas.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS [...], que propõe tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. O envolvimento da comunidade internacional na implementação de um objetivo com metas e indicadores dedicados à temática urbana e aos assentamentos humanos demonstra o grande impacto da urbanização nos territórios nacionais (IBGE, 2017, p. 10).

O documento destaca que, embora muitas atividades econômicas, interações sociais e culturais estejam cada vez mais concentradas nas cidades, novos elementos têm sido ressaltados trazendo novas perspectivas para o meio rural. No entanto a visão dualista entre

espaço rural e espaço urbano procura estabelecer uma oposição inexistente. Essa visão dualista é que leva muitas pessoas a incorrerem em enganos, pois

Os críticos ao modelo dicotômico apontavam que era possível encontrar áreas em uma cidade similares a áreas rurais e áreas na zona rural com características consideradas urbanas. Outra crítica recorrente era que a existência de dois polos estanques desconsiderava uma série de ocupações e assentamentos humanos que não se enquadravam em nenhuma das duas categorias (IBGE, 2017, p. 12).

Dessa forma, cria-se uma ambiguidade ou uma indefinição territorial que prejudica o estabelecimento das políticas administrativas mencionadas. Para tentar solucionar essa questão, o IBGE propôs uma metodologia com vistas a definir o recorte rural-urbano de nosso país, ressaltando que em muitos municípios brasileiros serão encontradas tipologias mistas. O critério fundamental foi o de densidade demográfica, alinhado com metodologias propostas e utilizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela União Europeia.

Como resultado podemos perceber na Figura 1 que grande parte do estado do Tocantins e do norte de Goiás, área de atuação do curso de Educação do Campo no Câmpus UFT/Arraias, foi classificada predominantemente como *Município rural adjacente* ou *Município rural remoto*, o que nos dá a medida da importância de uma formação humanística voltada às questões do campo. Mesmo que alguns ou muitos alunos provenientes do curso habitem ou estejam trabalhando em pequenos conglomerados urbanos, para o IBGE e para as políticas econômicas e educacionais, esses alunos estão inseridos nos amplos espaços rurais do norte brasileiro.

Essa questão é de simples compreensão, mas, como já foi destacado anteriormente, gera questionamentos inoportunos e desgastantes para os profissionais professores, pesquisadores e alunos que trabalham com a Educação do Campo. A questão básica: mas como ele estuda Educação do Campo e vai trabalhar na *cidade*? pode ser respondida e a situação ser melhor compreendida por um simples olhar para a Figura 1 (tipologia municipal rural-urbano).

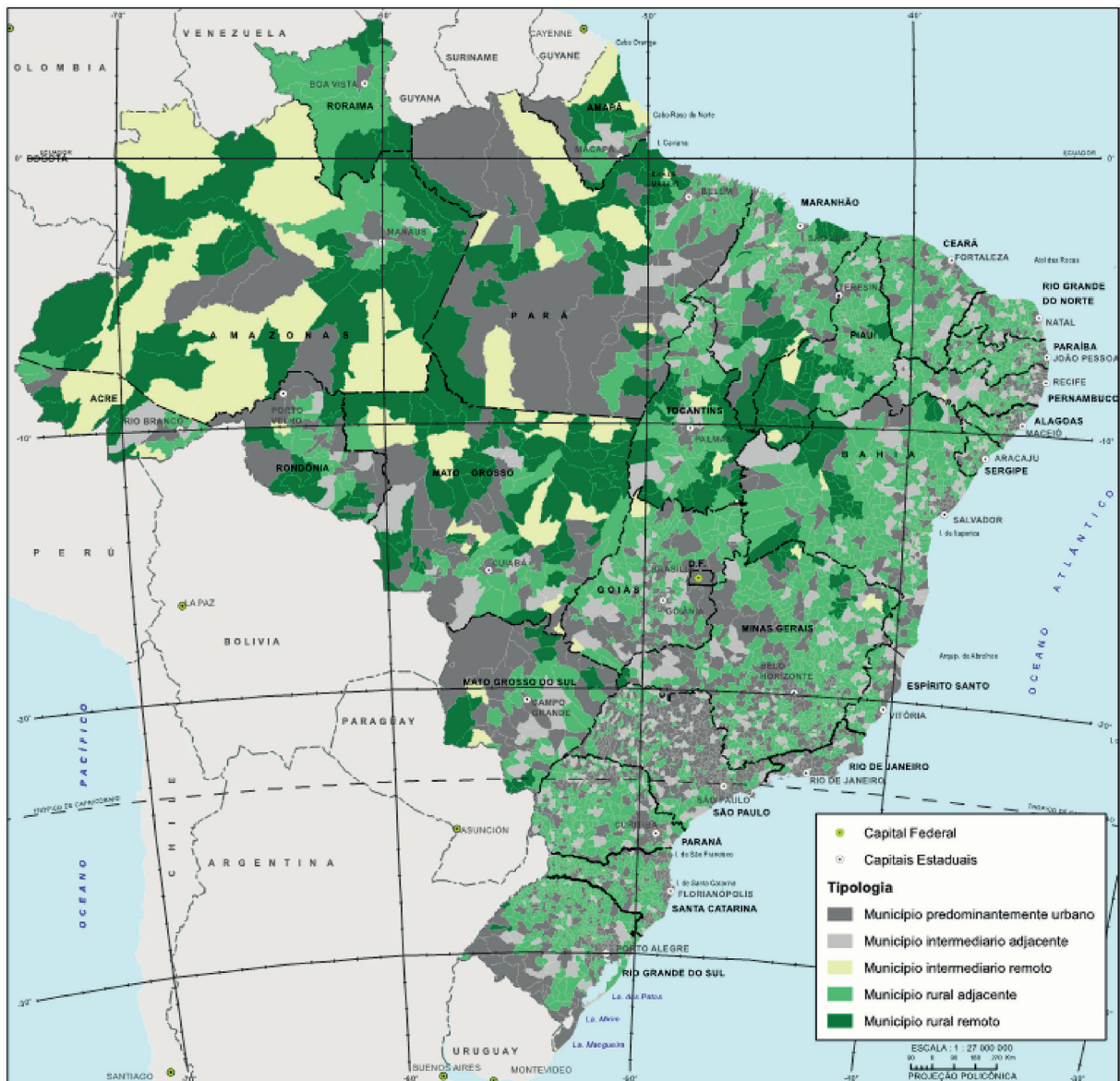
Outro componente a ser considerado é a prática (não recomendada) de transporte de alunos do campo, fato pernicioso que gera o fechamento de muitas escolas do campo e leva para as pequenas cidades um alunado misto, formado por alunos moradores nas pequenas cidades e alunos do espaço eminentemente rural.

Os educandos atendidos pela creche são de classe média-baixa, filhos de lavradores e donas de casa ou, ainda, crianças criadas pelos avós ou outros familiares. Os alunos são da própria comunidade e moram tanto na zona rural quanto na zona urbana; os da zona rural utilizam o transporte escolar municipal para chegar até a escola. É importante registrar que, apesar de o município oferecer poucas oportunidades de emprego, há poucas famílias em extrema necessidade ou desassistidas (SILVA, L. E., 2018, p. 33).

A Figura 1 apresenta a distribuição dos municípios brasileiros a partir da classificação de tipologia realizada pelo IBGE para a organização dos espaços urbanos e rurais.



Mapa 1. Tipologia municipal rural-urbano



Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências, Coordenação de Geografia; Coordenação de Cartografia; e Censo Demográfico 2010.

Outra questão a ser discutida é a interdisciplinaridade requerida para a atuação docente não apenas nas escolas no campo e voltadas ao campo, mas também nas escolas periféricas e nas que atuam com populações excluídas. A educação do campo constitui-se como um processo interdisciplinar de ensino (às vezes até mais do que gostaríamos). Tal procedimento se faz necessário visto que os objetivos pedagógicos devem ser alcançados por meio de processos que considerem diversas formações, diversos tipos de alunos, alunos de diferentes idades na mesma classe (classes multisseriadas). É importante perceber que essa situação não é exclusividade brasileira, escolas do campo em países desenvolvidos como Portugal e Espanha também apresentam relatos relacionados a isso.

Estas zonas se caracterizan principalmente por una escasa población escolar (presentando un notable déficit en el número de alumnado), consecuencia que influye directamente en la organización de los centros educativos. Por esta razón, existen nuevos conceptos para denominar este tipo de escuelas tan características: Escuelas graduadas, unitarias y mixtas. En estas aulas conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad (GALÁN, 2018, p. 62).

A partir dessa informação é possível perceber a dificuldade em discutir o ensino de música e em especial de educação musical na educação do campo, a dificuldade que o professor-aluno que irá atuar nesses estabelecimentos encontra e a dificuldade dos professores formadores, que atuam nos cursos de licenciatura, encontram na formação inicial. Existem muitos obstáculos a enfrentar no processo de organização e definição de conteúdos, objetivos e propostas pedagógicas relacionadas à música nas escolas do campo (e a partir daqui vamos utilizar o termo escolas do campo, mas pressupõe-se que esse tipo de escolas abarque um universo bem mais amplo, conforme exposto anteriormente). Existem muitas possibilidades, muitos componentes importantes e pouca carga horária em um curso interdisciplinar, o que nos leva à necessidade de realizar escolhas.

Um dos mais sérios obstáculos enfrentados está relacionado com a valorização da música (e das artes em geral), embora seja uma disciplina que requer intensa dedicação, para um leigo, a música não parece ser uma ciência tão exata e importante como outras, como a matemática e a física, e, aos olhos dos gestores, é possível que uma pessoa sem nenhuma formação na área ministre aulas de música nas escolas, geralmente complementando a carga horária de outra disciplina.

[...] várias investigações indicam a falta de professores qualificados para o ensino de música nas escolas de educação básica, o que vem retardar o processo de consolidação do ensino dessa disciplina em todas as escolas brasileiras [...]. No Estado do Tocantins, mais precisamente na região sul e sudeste, a realidade é crítica. Pelo fato de não ter professores habilitados em música, para ministrar aulas de artes, essas aulas são utilizadas como complementação da carga horária de outros professores, não importando em qual área este professor seja graduado. Constata-se, por exemplo, professores da área de saúde ministrando aulas de artes (SILVA, W. P., 2018, p. 187).

Esse processo se agrava quando o governo central enfraquece as áreas humanísticas e artísticas, como foi feito com a Lei 13.415/2017, levando à suposição de que, na prática, esse tipo de formação não é prioridade para os atuais dirigentes da educação no país. Toda a mudança no ensino médio proposta por essa lei é vendida à população como *modernidade*, uma benesse ou melhoria no sistema de ensino.

Nos dizem que “agora não precisaremos nos preocupar em aprender matérias que não contemplam as especificidades e que o aluno pode escolher desde cedo a área de seus estudos” ou que é vantagem que o aluno se dedique desde cedo ao estudo voltado à formação técnica profissional. No entanto, é óbvio que tais mudanças alargam as diferenças entre as escolas voltadas para as elites e as escolas voltadas à formação da massa trabalhadora, limitadas à escolaridade básica, ou a formações dirigidas a determinadas habilitações profissionais (SANTOS, 2018, p. 343).

Para um educador minimamente consciente, parece óbvio que a formação dos jovens que não contemple disciplinas e discussões relacionadas à filosofia, à História ou às artes será deficiente, o que, infelizmente, não é um procedimento comum na definição da matriz curricular das escolas e dos cursos: “as propostas de educação sempre foram incipientes tanto para os habitantes das áreas rurais, quanto para aqueles que moram nas periferias das cidades, ou seja, para a classe trabalhadora em geral” (BEZERRA NETO, 2013, p. 13).

Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si, quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que refletiria na melhoria da qualidade de vida (FONTERRADA, 2003, p. 213-214).

O professor Luiz Bezerra Neto (2013, p. 13-14) lista uma série de perversidades encontradas no sistema educacional que assolam as escolas que atendem a classe trabalhadora e em especial as populações camponesas: prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos ou com formação deficiente, classes multisseriadas em que o aluno não dispõe do tempo e da atenção necessária para desenvolver adequadamente os conteúdos, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos e inadequação da infraestrutura, tudo culminando no limitado conhecimento transmitido.

No entanto, mesmo com as grandes dificuldades, é necessário resistir e seguir discutindo propostas e trabalhando no sentido de contribuir para a melhoria da formação cultural e humanística das populações excluídas. Dessa forma, as ideias a seguir apresentam algumas possibilidades de atuação do professor-aluno em sala de aula. As propostas recuperam, complementam e ampliam o artigo *Possíveis práticas para o ensino de música nas escolas do campo*, publicado na Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación e discutem as perspectivas observadas para os alunos do curso de Educação do Campo com os quais trabalhamos no Câmpus da UFT/Arriais, mas podem ser aplicadas em muitas situações e contextos de ensino de música.

Este texto procura discutir algumas dessas alternativas, sendo que a ideia é dar suporte ao egresso do curso na primeira fase de sua atividade docente. Para isso, buscamos as potencialidades regionais ligadas à prática do ensino musical, procurando conectá-las com propostas pedagógicas atuais, utilizando como referencial teórico as concepções de Swanwick (2003) e de Elliot (1995), que propõem que o ensino de música seja o mais musical possível.

## Possibilidades de atuação

Os alunos que ingressam em um curso de licenciatura em Educação Musical necessitam de formação básica na área de música. Essa formação deverá habilitá-los à docência em sala de aula, no entanto existem cursos universitários que não exigem formação musical anterior para o ingresso, isso se dá pela necessidade de ampliação do público atendido e pela opção em democratizar o acesso a um curso universitário. Entretanto esse fato leva a um grande problema, pois os alunos que não têm formação musical anterior vão receber treinamento musical durante apenas quatro anos.

No curso de licenciatura em Educação do Campo a questão é bem mais complexa, pois a formação multidisciplinar envolvendo artes visuais, humanidades e pedagogia, deixa apenas uma parcela restrita de carga horária para as disciplinas voltadas à música e é com essa disponibilidade que os professores devem trabalhar a formação musical dos alunos. Com o objetivo de minimizar esse problema, na reestruturação da matriz curricular realizada em 2018, optou-se pelo ensino básico de música por meio da teoria e percepção musical e do ensino de um instrumento de apoio (violão; teclado ou flauta doce) ensinado em grupo. Essas duas atividades estão voltadas à formação prática do aluno, a teoria funcionando como imersão na música e o instrumento como ferramenta para quando o aluno (da licenciatura) for atuar (como professor) na escola.

Para contribuir para a prática musical, procuramos trazer a prática vocal por meio do canto coral e da técnica vocal, pois acreditamos que a voz é um recurso básico e acessível que possibilita o trabalho nas escolas de ensino fundamental e médio e demais locais de atuação dos graduandos.

Paralelamente às atividades práticas algumas disciplinas trazem conteúdos que fundamentam teoricamente a atividade do graduando. As disciplinas Fundamento da Educação Musical e Metodologia da Educação Musical procuram construir conhecimentos visando a auxiliar o aluno na escolha das opções disponíveis para o ensino de música. Trata-se de oferecer opções filosóficas para a definição de uma linha de ensino de música.

A filosofia é como um mapa e fazer filosofia é como fazer um mapa. Um mapa fornece uma visão global de um território. Ele nos ajuda a decidir para onde ir e como chegar lá. Como um bom mapa, uma boa filosofia pode mostrar-nos as melhores rotas para os nossos destinos com base em considerações cuidadosas do território que queremos atravessar, além de nos apontar para destinos os quais nunca consideramos [...] (ELLIOTT, 1995, p. 9).

Com isso, pretende-se fazer com que o aluno tenha contato com as matérias musicais em todo o curso e a partir da formação oferecida tenha à disposição várias alternativas de trabalho para aplicação em sala de aula.

Das várias propostas de atuação pedagógica disponíveis, foram escolhidas seis atividades que parecem ser viáveis para a utilização em sala de aula, algumas são estratégias rápidas, outras são direcionamentos de longo ou médio prazo. Como sempre, cabe ao futuro professor escolher e pesquisar qual delas se adapta ao perfil de sua classe, ao tempo disponível para tais atividades, ao espaço físico, ao interesse do alunado e à disponibilidade de recursos materiais.

## **Ensino coletivo de instrumentos**

Utilizado há muitos anos em países com realidades diferentes, como França, Holanda, Alemanha, Portugal, Venezuela, Chile e África do Sul, o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma alternativa viável para o professor que atua no ensino fundamental, em especial nas atividades de contra-turno escolar ou nas atividades de ensino não formal, incluindo ONGs, projetos sociais, independentemente de estarem dentro ou fora das atividades da escola. No Brasil sua utilização tem crescido e o sistema está se tornando tema de estudos acadêmicos que auxiliam na definição e no aperfeiçoamento de estratégias para sua utilização, assim como

na criação de repertórios voltados a esse tipo de ensino. O sistema favorece a resolução de um dos problemas mais comuns das escolas do campo: a necessidade de ministrar aulas para classes multisseriadas. Isso faz com que o “problema” causado pela mistura de idades e níveis de desenvolvimento não só seja minimizado, mas também se constitua em fator positivo para a realização da proposta, pois estudos indicam que a presença de alunos mais avançados ou com mais facilidade beneficia os alunos com dificuldades maiores, pois os primeiros servem como exemplo, além de auxiliar a ensinar os demais. Nesse caso, cabe ao professor gerenciar as atividades e passar a trabalhar como motivador no processo. Para isso é necessário que domine perfeitamente o conteúdo aplicado, tenha a perspectiva dos objetivos e os caminhos necessários para atingi-lo. Esse tipo de atitude nos aproxima do aprendizado colaborativo.

Foi possível constatar que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações em relação a seu desempenho no instrumento. Nas interações ocorridas na sala de aula estão presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribui para esta construção é a comparação com outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. Este parâmetro naturalmente não existe numa aula individual (DANTAS, 2010, p. 886).

É importante perceber que ao tratarmos de ensino coletivo de instrumentos musicais contemplamos quaisquer instrumentos. O sistema pode ser (e já foi) aplicado a aulas de teclado, flauta doce, violão, viola brasileira, percussão, cordas orquestrais, sopros da banda ou de fanfarra. Esses instrumentos podem ser ensinados em grupos homogêneos (mesmo tipo de instrumento) ou heterogêneos (instrumentos agrupados por famílias ou instrumentos diferentes ensinados em conjunto). Consideramos que, embora alguns desses instrumentos musicais possam ter custo alto, muitos outros são perfeitamente acessíveis para aquisição por uma escola ou pelos alunos.

Para quase todos esses instrumentos há métodos disponíveis no mercado. Alguns, como os sopros de banda ou fanfarra, possuem poucas opções em português e algumas opções consagradas editadas nos EUA em inglês; outros, como para o ensino coletivo de violão, já possuem opções não comerciais em português. Uma busca cuidadosa na internet pode levar a alguns deles. De qualquer forma, com um pequeno investimento financeiro inicial para a aquisição no exterior de alguns livros e algum investimento na tradução das principais orientações dos métodos o professor poderá dispor de material seguro, testado e utilizado com sucesso.

## Canto coral e cantigas de roda

Outra questão bastante pertinente é a utilização de práticas vocais, especialmente do canto coral. A transmissão e fundamentação de conhecimentos vocais pode auxiliar o futuro professor de música no processo de ensino na escola, especialmente porque a voz é um recurso de utilização prática e facilmente disponível, requerendo apenas algum instrumento para dar suporte (e às vezes nem isso). No entanto é necessário ter atenção para a qualidade

do trabalho a ser desenvolvido nessa área, pois sempre há o perigo de consequências funestas relacionadas a problemas e vícios vocais. Entre as possibilidades oferecidas pelo trabalho vocal estão os corais infantis, que podem atender e reunir várias classes em um estabelecimento escolar, e as atividades de canto solista. As duas opções podem incluir propostas de criação musical e de improvisação atendendo às sugestões tanto de Elliot, quanto de Swanwick. Também devem incorporar músicas da tradição oral regional e podem ser utilizadas para desenvolver projetos de pesquisa interdisciplinares.

O mercado de “guias” para orientação de trabalhos vocais nas escolas não é grande, mas existem alguns livros e teses ou dissertações de regência coral que podem auxiliar o aluno-professor na criação de um projeto coral na escola. Um guia interessante, mas que não está disponível para venda atualmente, é o *Canto, canção cantoria*, editado pelo SESC, mas pode ser conseguido em pdf na internet ou adquirido em sebos.

Um dos diferenciais tanto do sistema de ensino coletivo quanto das práticas vocais é a aproximação com a filosofia praxial proposta por David Elliot, ou seja, o ensino da música estruturado a partir de situações reais, ensaios, cobranças, aperfeiçoamentos e apresentações.

A filosofia praxial propõe uma formação centrada no fazer musical prático, onde o aluno pode expressar sua cultura, sua identidade musical e ampliar seu leque de conhecimento. Assim sendo, as experiências musicais têm diversas implicações: em primeiro lugar, podem ocorrer em contextos de tempo-escola ou de tempo-comunidade. Em segundo lugar, o fazer musical, geralmente, implica o envolvimento de uma gama diversificada de estilos musicais. Em terceiro lugar, há o envolvimento de atividades que tem metas claras e possíveis para todos os educandos, tornando-os produtores do seu próprio conhecimento. Em quarto lugar, a motivação de todas as atividades não reside fundamentalmente apenas na recompensa externa, mas, antes, na satisfação que o aluno experimenta com o aperfeiçoamento de suas competências. E, por fim, o autocrescimento que tem como consequência a elevação da autoestima, isto é, a consciência de que se alcançou o objetivo, e de que se atingiram as qualidades e competências desejadas (SANTOS; PAES, 2015, p. 9-10).

Ainda na área do canto, as cantigas de roda também podem se tornar matéria prima para o desenvolvimento de trabalhos na escola. Elas já estão incorporadas ao cotidiano escolar, principalmente na forma de elemento disciplinador e organizador de atividades (formar filas, sair para o lanche etc.). No entanto a função das cantigas de roda pode e deve ir muito além, pois elas têm potencial para auxiliar o ensino da música, colaborar para a transmissão de conceitos musicais básicos, desenvolver a noção de regularidade rítmica, de grave/agudo, forte/fraco, incorporar elementos étnicos e regionais e propiciar a construção de projetos interdisciplinares de ensino.

## Construção de instrumentos

A construção de instrumentos é outra prática que pode ser utilizada na escola com a proposta de estudo interdisciplinar baseado nos instrumentos orquestrais, mas principalmente com a construção de instrumentos ligados às tradições populares, como os cordofones e tambores dos mais diversos tipos. A pesquisa nas comunidades rurais pode e deve ser

incentivada, trazendo a oportunidade de os alunos entrarem no universo da oralidade. Nessa perspectiva estão contemplados também os instrumentos construídos com material reciclado (latas, garrafas, madeira) e as chamadas “esculturas sonoras”, montagens artesanais de elementos esculturais que produzam som, aproveitando recursos naturais, como o vento, ou disponíveis para serem tocadas pelo público. Um desenvolvimento desse processo de construção pode ser a observação e o estudo das diferentes paisagens sonoras existentes na realidade dos alunos, assim como a análise de paisagens sonoras de outras regiões que sejam apresentadas pelo professor.

## Rádio-escola

Outra prática que pode integrar grandes grupos em um trabalho interdisciplinar em música é a criação de uma rádio-escola que “transmita” programação musical e cultural durante as atividades escolares, no intervalo para o lanche, por exemplo. Essa prática requer algum equipamento: amplificadores, microfones e caixas-acústicas, mas, geralmente, as escolas já possuem esses equipamentos. Os “programas” devem ser produzidos pelos alunos, que serão divididos em grupos com diferentes funções: definição de pauta, pesquisa e produção de texto, divulgação, apresentação. E poderão ser temáticos, abordando diferentes assuntos, compositores, estilos e épocas.

## Práticas oriundas dos saberes tradicionais

O ensino de práticas não formais, oriundas de saberes populares, como a dança de São Gonçalo; as canções e temas das Folias de Reis e do Divino; as danças e cantigas populares como a Sússia (dança característica das comunidades quilombolas) também podem e devem ser utilizadas como fio condutor para o ensino de música, além de propiciar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A pesquisa sobre as tradições musicais traz a etnomusicologia para perto do cotidiano escolar, fortalece as aproximações entre os saberes escolares e os saberes das tradições populares e amplia as possibilidades de ensino especialmente nas escolas do campo. O diálogo com as culturas populares pode contribuir para o desenvolvimento de atividades didáticas direcionadas às escolas regulares, funcionar como elemento aglutinador das diversas áreas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e fundamentar atividades pedagógicas que tragam as realidades e a arte campesina para o ambiente escolar.

Concluindo, no Brasil, a educação escolar na área da música apresenta deficiências estruturais que dificultam e geralmente impedem a execução de projetos de ensino nas escolas. Isso acontece especialmente nas escolas campesinas, nas escolas rurais e nas que atendem as populações marginalizadas. A formação de professores de música voltados para essa área pode contribuir substancialmente para diminuir esse problema.

A maior parte das propostas apresentadas aqui estão afinadas com o sistema TECLA de Keith Swanwick (2003) e especialmente com a filosofia praxial de David Elliot (1995), que são deliberadamente organizadas no sentido de envolver os alunos em ações musicais reais. Nesse conceito, a transmissão e assimilação de conteúdos musicais devem ser realizadas eminentemente durante o processo de se *fazer música* e, nesse caso, o aluno é o sujeito ativo na

construção do próprio conhecimento. Dessa maneira, centrado no fazer musical prático, o aluno tem mecanismos para expressar sua cultura e sua identidade, promovendo o autocrescimento e elevando a autoestima por meio de atividades estabelecidas com metas claras e possíveis. A cultura dos povos tradicionais das diversas regiões brasileiras é muito ampla e abundante, e a possibilidade de mesclar essa riqueza a propostas pedagógicas estruturadas vai possibilitar a realização de trabalhos plenos de musicalidade, que contribuirão para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às ciências musicais. Ademais, permitirão que enfrentemos barreiras ligadas ao preconceito e à discriminação, fazendo com que a convivência entre diferentes realidades possa trazer olhares convergentes para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Esperamos que as sugestões apresentadas neste texto possam contribuir para o desenvolvimento de trabalhos de ensino de música, assim como para o surgimento de novas ideias relacionadas ao assunto.

## Referências

BEZERRA NETO, Luiz. Introdução: pedagogia da terra: relatos e reflexões sobre um experiência. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria C. dos Santos; LEITE NETO, José. (Org.). *Na luta pela terra a conquista pelo conhecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 9-64.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais de educação, a consolidação das Leis do trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto – Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 07 mai. 2017.

CRUZ, Gisele. *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

DANTAS, Taís. Ensino coletivo de instrumentos musicais: Contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2010. p. 880-890.

ELLIOTT David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 1995. 378p.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005. 345p.

GALÁN, Azahara A. La educación musical española en los espacios rurales. In: SANTOS, Wilson R.: SANTOS, Ana Roseli P. (Org.). *Educação musical na educação do campo: outras epistemologias*. Palmas: EdUFT, 2018, p. 55-81.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.



SANTOS, Wilson R.; PAES, Ana Roseli. Viabilidade de utilização da educação musical praxial na licenciatura em educação do campo. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO*, 3, 2015, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2015. p. 1-11.

SANTOS, Wilson R. Organizando ensaios e trabalhos de ensino coletivo. *In: SANTOS, Wilson R.: SANTOS, Ana Roseli P. (Org.). Educação musical na educação do campo: outras epistemologias*. Palmas: EdUFT, 2018, p. 341-385.

SANTOS, Wilson R. Possíveis práticas para o ensino da música nas escolas do campo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, A Coruña, v. extr., n.º 4, p. 57-61, jun. 2017.

SILVA, Lourenny Eloheny F. *As cantigas de roda nas escolas públicas de Lavandeira-TO*. 2018. 62p. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2018.

SILVA, Waldir P. Educação musical no curso de licenciatura em educação do campo da UFT -campus de Arraias. *In: SANTOS, Wilson R.: SANTOS, Ana Roseli P. (Org.). Educação musical na educação do campo: outras epistemologias*. Palmas: EdUFT, 2018, p. 179-211.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.





## **CONVERSA DE VELHO: REMEMORANDO ASPECTOS QUE CONSTITUEM A HISTÓRIA DE PESSOAS E DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA DA PEDRA EM ARRAIAS/TO**

*Thiago Ferreira dos Santos*

*Idemar Vizolli*

*Adriana Demite Stephani*

**N**a sociedade atual, guiada pela lógica capitalista, o velho muitas vezes é concebido como fator impeditivo para avanços, principalmente os produtivos. Isso, muitas vezes, pelo fato da idade ter lhe tirado o vigor e a condição necessários para o exercício do trabalho sob maiores exigências, construindo a imagem daquele aposentado inerte que aguarda apenas o seu último suspiro. Logo, a tendência é a segregação e o isolamento em relação às demais gerações.

E esse isolamento equivocado pode propiciar perdas de diálogos intergeracionais profícuos, como também de conhecimento acerca da própria história nacional registrada nas memórias dos velhos. Perde-se a oportunidade de (re)conhecer experiências, costumes, conhecimentos, tendo em vista que os velhos possuem uma vida por trás de si, repleta de narrativas que podem suscitar reflexões sobre as formas de vivência humana.

Diante dessa possibilidade eminente de perda desses olhares sobre o passado, é salutar compreender que a história contada pelos velhos pode criar novas e/ou outras interpretações de verdades, muitas vezes carregadas de memórias, ciências, lendas, tabus, mitos, costumes e saberes próprios.

Assim, nesse ensejo de preservação, este trabalho tem como objetivo recordar/rever, por meio da memória de velhos, um pouco da história da comunidade quilombola Lagoa da Pedra em Arraias/TO, trazendo outros olhares, impressões e vozes sobre sua criação, costumes, tradições e enfrentamentos.

Intencionou-se não contar a história analítica da comunidade, tendo em vista que esta já se encontra em documentos escritos. O que se pretende, a partir do registro da história oral temática, é trazer elementos novos, ainda não contados, e que podem servir de caminho para o diálogo de gerações daquele espaço a partir de imagens cristalizadas na memória de quem vivenciou ou presenciou os fatos. Nesse processo, por meio da memória de velhos recordamos alguns aspectos que marcaram a vida de pessoas, e, portanto, constituem sua história e integram-se à história da própria comunidade.

Para essa construção, entrevistamos velhos cujas falas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Capturamos da memória dos entrevistados dados sobre a comunidade,

sua estruturação, crenças e narrativas que contam a constituição de seu espaço territorial e cultural.

Acreditamos que o conteúdo das conversas pode levar à realização do intercâmbio intergeracional de modo a difundir valores, saberes, costumes, tradições e demais elementos culturais característicos da comunidade quilombola Lagoa da Pedra, muitos dos quais povoam as memórias dos velhos.

Nossas reflexões e análises embasaram-se nos estudos de Freitas e colaboradores (2010), Magalhães (2000), Carvalho (2012), Dumazedier (1992), Both (1999), Nora (1993), Alberti (1990), Thompson (1992), Bom Meihy (1996), Cordeiro (1989), Teske (2010), Apolinário (2000), Farias (2005), entre outros.

## Velhice e intergeracionalidade

A velhice pode ser entendida como um fenômeno biológico com consequências psicológicas, considerando que certos comportamentos são apontados como características da velhice. Como todas as situações e etapas da vida humana, a velhice tem uma dimensão existencial que modifica a relação da pessoa com o tempo, gerando mudanças em suas relações com o mundo e com sua própria história (FREITAS *et al.*, 2010).

A intergeracionalidade, por sua vez, é tida como estudo e prática das relações espontâneas entre gerações e da indução e institucionalização de relações intergeracionais, utilizando campos de ação próprios, com métodos e técnicas utilizados por agentes sociais, facilitadores e catalisadores das aproximações e interligações (MAGALHÃES, 2000).

Nesse sentido,

[a]s gerações são mais que cortes demográficos. Envolvem segmentos sociais que comportam relações familiares, relações entre amigos e colegas de trabalho, entre vizinhos, entre grupos de esportes, artes, cultura e agremiações científicas. Implicam estilos de vida, modos de ser, saber e fazer, valores, idéias, padrões de comportamento, graus de absorção científica e tecnológica. Comporta memória, ciência, lendas, tabus, mitos, totems, referências religiosas e civis (MAGALHÃES, 2000, p. 37).

Assim, é importante destacar que entre esses diversos níveis de relações sociais existem as relações intergeracionais, importantes no intercâmbio entre grupos etários distintos e na troca que pode se estabelecer entre eles. Logo, a aproximação das diferentes gerações deve levar em conta não só a cronologia, mas considerar também os estilos de vida, o saber, valores, memória, com intuito de viabilizar uma relação entre as distintas gerações (CARVALHO, 2012).

Quando se estabelece o diálogo, uma troca de experiências muito rica é iniciada e é possível alcançar resultados no sentido de resgatar a cidadania e valorizar o indivíduo idoso e a criança enquanto cidadãos. E, nessa troca, a transmissão dos saberes não é linear, isso porque ambas as gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de pensar, de agir e de sentir, e, assim, pode renovar as opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas (CARVALHO, 2012).

Dumazedier (1992, p. 9) destaca que

As velhas gerações continuam a ter uma função de transmissão de conhecimentos às novas gerações. Há uma atitude seletiva com respeito aos ensinamentos da tradição e às lições da experiência, seja no trabalho, seja nas relações sociais, na vida familiar, no lazer etc., porque as pessoas idosas representam, antes de mais nada, uma memória coletiva. Se elas não transmitirem esse tipo de saber, quem o fará?

Assim, esse convívio – muitas vezes conflituoso devido às diferenças de entendimento das questões relativas ao mundo contemporâneo – pode ser cooperativo quando as diferenças são trabalhadas através do diálogo e da percepção de que o conhecimento do passado e o respeito à sabedoria dos mais velhos possuem valor de construção da realidade do hoje (CARVALHO, 2012).

A história dos idosos pode criar outras verdades, outros merecimentos a partir do diálogo. No entanto, precisamos ter uma visão emancipatória das narrativas dos idosos para não ficarmos em uma linguagem contemplativa, mas sim obtermos uma visão crítica e criativa para através do diálogo criar outras verdades e a solidariedade entre as gerações (CARVALHO, 2012, p. 83).

Both (1999) esclarece que o diálogo entre as diferentes gerações contribui para a emancipação das pessoas. Não se alicerça em comunidades vazias de sua própria condição cultural, pelo contrário, sustenta-se nelas e gera visibilidade existencial às gerações consideradas mais jovens.

## A história, a memória e a história oral

[...] uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito, sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1994, p. 81).

É comum percebermos certas confusões quando se ouve falar em história e memória. Nesse sentido, importante é a comparação realizada por Nora (1993) para quem *memória* pode ser entendida como algo vivo, sendo ainda aquela que pode ser carregada por grupos ainda vivos, estando ainda em permanente evolução. Já a *história* pode ser compreendida como a reconstrução do que não mais existe; a memória é um absoluto e a história conhece apenas o relativo (NORA, 2003).

No que se refere à história oral, é importante mencionar que, na realização de seus trabalhos, o historiador necessita de variados documentos, sendo eles escritos ou não. Os não-escritos precisam ainda ser coletados, construídos; estão nas memórias das pessoas e precisam ser registrados, configurando, assim, a história ainda na oralidade. Nesse (e para esse) trabalho, um método precisa ser utilizado e o de história oral é

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram

de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1990, p. 52).

Em relação às possíveis contribuições da história oral, Thompson (1992) traz algumas considerações.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

Alberti (1990) destaca que o uso da história oral se aplica a casos em que a memória humana alcança. Ou seja, que existam indivíduos que tenham vivido ativamente o momento a ser contado ou o tenham presenciado.

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1990, p. 4).

Nesse sentido, Bom Meihy (1996) divide a história oral em três modalidades: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Segundo o autor, a *história oral de vida* é o retrato que o narrador faz de si mesmo; a *tradição oral* remete ao passado e se encarrega de questões que são transmitidas entre gerações, trabalhando mais com mitos, folclore e visão de mundo das comunidades; e a *história oral temática* parte de um assunto já preestabelecido, de um assunto específico, buscando uma versão dos fatos/acontecimentos por meio das narrativas daqueles que os presenciaram a partir da rememoração de suas vivências. Segundo Alberti (2004, p. 35), “a passagem da experiência – daquilo que foi vivenciado – em linguagem recebe muitas vezes o nome de *narrativa*, entendendo-se narrativa como a organização de acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido” (grifos da autora).

Assim, a perspectiva da história oral temática melhor coaduna com as ações para atingir o objetivo da pesquisa realizada, que é trazer um olhar de dentro, buscando uma versão dos fatos/acontecimentos por meio dessas narrativas dos velhos participantes. E, para conhecer melhor de onde falam/narram esses personagens, faz-se salutar apresentar algumas informações sobre esse espaço.

## Comunidade quilombola Lagoa da Pedra, o lócus

A comunidade quilombola Lagoa da Pedra, lócus de nossa pesquisa, situa-se no espaço rural de Arraias, sudeste do Tocantins, um município de quase três séculos que tem na missão jesuítica e na exploração aurífera suas origens. Em virtude dessa constituição,

a região possui no bojo de sua composição populacional povos, comunidades e grupos tradicionais.

O município tem seus primórdios a partir da vinda de missionários jesuítas do Maranhão em 1626 que objetivavam propagar a fé pelas terras onde se situa atualmente o Tocantins. A partir dessas missões foram fundadas aldeias em diversos locais, entre elas uma próxima onde hoje está Arraias, num espaço chamado de boqueirão dos Tapuios, refúgio de um pequeno grupo de negros que veio alojar-se numa planura próxima que ficou conhecida por Chapada dos Negros (CORDEIRO, 1989).

Os catequistas membros da missão, com a intenção de fixar os negros nas terras, deram a eles a ocupação de garimpagem, pelo fato de terem reconhecido o lugar como espaço muito rico em ouro.

A comunidade ocupa uma área total de 80 alqueires e localiza-se a 34 quilômetros da sede do município de Arraias e a 450 km de Palmas, capital do estado (TESKE, 2010).

O nome “Lagoa da Pedra” originou-se pelo fato de existir uma lagoa com uma pequena serra de pedras em seu meio. E ainda porque quando alguém perguntava se os outros membros haviam visto seus animais em algum lugar, aqueles respondiam que estavam lá na “lagoa da pedra”. Ainda hoje existe a lagoa, mas apenas no período das chuvas, pois ela não é mais perene (LIMA, 2005).

Da mesma forma como ocorreu em outros lugares onde havia escravidão, também em Arraias muitos negros buscavam a liberdade, fugindo do cativo, buscando refúgio em locais de difícil acesso no meio das matas. “[...] os negros vindos de Arraias viviam por conta própria. Eles plantavam, eram livres, eles tinham medo de serem castigados. Tinham aqueles senhores que os batiam, eles viviam isolados, porém livres. Somos um Quilombo! Somos livres neste local e este local é nosso e não abrimos mão [...]” (APOLINÁRIO, 2000, p. 107).

Para a senhora Altina de Farias Dias, bisneta do senhor Vitorino Evangelista Machado (possível fundador do quilombo), os negros fugitivos daquela época eram severamente castigados.

Os nossos pais quase não falavam sobre a história dos escravos, mas o que eu sei é que os escravos revoltosos eram caçados e quando encontrados eram ferrados com fogo, como se marca gado, alguns foram pregados pelo beijo no portal da casa e não foram poucos mortos (TESKE, 2010, p. 50).

Quanto à criação da comunidade Lagoa da Pedra de fato, existem duas versões. Para Farias (2005), uma aponta que tudo iniciou com Joaquim Machado, em meados do século XIX, por volta de 1854, portanto, antes da abolição da escravatura; há outra versão, surgida também na mesma época, com Paulino Evangelista Machado e Vitorino Francisco Machado.

A comunidade quilombola Lagoa da Pedra possui aproximadamente 33 casas, a maioria de adobe e algumas com reboco, praticamente todas com telhas de barro.

O piso das casas é bem variado, sendo que, a maior parte delas é chão batido e em algumas o piso é de cimento ou cimento queimado mesclado com chão batido, ou seja, a sala é de cimento ou cimento queimado e o restante de chão batido. Uma das características das casas da comunidade é que em todas elas, sem exceção, a cozinha está instalada num puxado anexo ao corpo da casa (TESKE, 2010, p. 115).

A comunidade é ocupada por 34 famílias, sendo 21 casais, totalizando aproximadamente mais de 150 moradores. Desse total, nove membros possuem até cinco anos; 22 de seis a 13 anos; 25 de 14 a 20 anos; 84 de 21 a 59 anos e 15 com mais de 60 anos (TESKE, 2010).

Conforme explicitam Nascimento e Jesus (2008), a comunidade Lagoa da Pedra constitui-se como um grupo de remanescentes de quilombos, cujo reconhecimento da identidade afrodescendente se deu a partir do atinente nos artigos 215 e 116 da Constituição Federal de 1988; da Lei nº 7.668/1988, que criou a Fundação Cultural Palmares, que tem como finalidade a promoção da preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira; do Decreto Lei nº. 4.887/2003, que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos; da certidão de autorreconhecimento expedida em 2004 reconhecendo a Lagoa da Pedra como remanescente das comunidades dos quilombos.

Assim, em 2004, a comunidade recebeu o título definitivo das terras e a certidão de autorreconhecimento de quilombo. Isso ocorreu com a presença de várias autoridades, inclusive da Diretora de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, da Fundação Cultural Palmares, Maria Bernadete Lopes (LIMA, 2005).

Sobre esse processo e como a comunidade teve acesso à notícia de confirmação, Dona Inácia, uma das líderes da comunidade, assim narra:

A partir daí quem leu o jornal, nos procurou, vários jornalistas, TV's, pesquisadores, professores, alunos universitários, a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde). Muitas pessoas desconheciam a nossa história, e hoje somos os protagonistas da nossa própria história. Pertencendo à 5ª geração de nossos antepassados negros. E agora que temos a "Associação de Produtores da Lagoa da Pedra", registrada e tudo, almejamos, ter máquinas agrícolas, serviços de saúde, de saúde bucal, lazer, atividades esportivas, como campo de futebol e seus acessórios; igreja para as orações da comunidade (FARIAS, 2005, p. 30).

Além do reconhecimento, a comunidade também conquistou o direito legal e documental à terra que já lhes pertencia por gerações.

Na mesma ocasião todas as famílias receberam o título de suas propriedades pelo Instituto de Terras do Tocantins (ITERTINS). Um momento histórico e marcante para cada quilombola da Lagoa da Pedra, conforme consta no Livro de Atas da Comunidade (TESKE, 2010, p. 117).

A partir desse momento a comunidade tornou-se a primeira das 18 comunidades no estado do Tocantins a obter a certidão de remanescente de quilombolas. Cabe destacar que no ano seguinte, 2005, a comunidade Kalunga do Mimoso, igualmente localizada no município de Arraias, também recebeu a certidão de autorreconhecimento de quilombo.

## Caminhos metodológicos

Como metodologia para desenvolvimento esta pesquisa valeu-se do uso da história oral temática aqui concebida como aquela que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de



vida ou outros aspectos da história contemporânea. Os três entrevistados foram escolhidos entre os membros mais idosos possivelmente aptos (mental-físico) a participarem do estudo da comunidade quilombola Lagoa da Pedra (com 62, 65 e 70 anos), intencionando-se assim detalhar a memória de cada um conforme suas experiências individuais e de acordo com a época em que vivenciaram ou presenciaram os momentos recordados.

Intencionamos não contar a história analítica da comunidade, tendo em vista que esta já se encontra em documentos escritos, mas trazer elementos novos, ainda não contados e presentes na memória dos envolvidos em forma de imagens cristalizadas. Os velhos quilombolas membros da comunidade entrevistados em 2016 foram Maria Inácia Antônio de Farias e Silva (D. Inácia), Diomar Antônio de Farias (Sr. Diomar) e Nêris Francisco Machado (Sr. Nêris).

Dona Inácia, 72 anos, é uma das maiores lideranças vivas da comunidade e foi dela a iniciativa para o reconhecimento da comunidade junto à Fundação Palmares iniciativa para o reconhecimento e regularização das terras junto à Fundação Palmares. Sr. Diomar, 67 anos, é irmão de D. Inácia; e Sr. Nêris, 64 anos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas e seu conteúdo rememora aspectos, fatos, situações e eventos que marcaram a vida desses velhos e a constituição dessa comunidade. As informações coletadas proporcionaram a construção de um olhar “de dentro” sobre a história de vida dessas pessoas e de testemunhos, enfrentamentos e lutas para a conquista de direitos.

## Análise das entrevistas e discussão

A partir desse estudo e considerando os depoimentos dos membros da comunidade Lagoa da Pedra, a comunidade está bastante organizada, com membros e lideranças bem definidos. Atualmente possui maquinário agrícola próprio e de uso comum (que auxilia na agricultura e criação de animais, já bastante diversificada), energia elétrica, água encanada, melhores tratamentos médicos, maior disponibilidade de transporte, entre outros fatores que favorecem sua qualidade de vida, organização e interação com a cidade. Entretanto, revivendo a memória dos agentes analisados, desde o surgimento da comunidade até o seu reconhecimento nem sempre as coisas funcionaram dessa forma. Significativas mudanças ocorreram na comunidade e inclusive em seus próprios membros na forma de estar no e com o mundo.

Neste trabalho, rememoram-se situações e relações, trazendo elementos novos e contados de forma diferente da história oficial presente nas bibliografias; proporcionando muitos outros detalhes a partir do uso da história oral de alguns membros da comunidade.

Sobre essa época, um dos moradores mais antigos da comunidade assim rememora:

Antigamente era só mato. Nem energia tinha. A energia chegou agora pouco tempo. Para ir para Arraias era uma dificuldade. Fui demais a pé. Estudar era muito difícil. Mas na época sabendo trabalhar com a terra já estava com o diploma na mão. (Farias)

O início da comunidade Lagoa da Pedra se deu em função da instalação de alguns negros fugitivos da Chapada dos Negros em Arraias, local onde era extraído ouro na época da escravidão naquela área.

Me contaram que tudo começou quando escravos revoltosos fugindo da Chapada dos Negros se instalaram nessa região. E aqui é um lugar isolado, não tem saída. A estrada é só essa, você vai e volta nessa mesma estrada. Aí a turma foi rendendo e hoje já tem gente demais. Aqui sempre foi muito isolado... A primeira vez que caminhão entrou aqui foi quando pai foi vender um porco, me lembro como se fosse hoje. Juntou gente demais para ver esse caminhão. Os caminhões de primeiro colocava um ferrão na frente e ligava na manivela. Rodava até funcionar, não tinha partida. Não tinha chave igual tem hoje. Um bocado do povo nunca tinha visto um trem daquele, a maioria fazia era correr (risos). A primeira vez que caminhão entrou aqui foi por causa de pai, Domingos Antônio Dias. (Farias)

Alguns negros foram muito importantes no processo de construção da comunidade. Dentre eles Paulino, Vitorino e Balbino (falecido há pouco tempo).

Nós tínhamos dois irmãos, Paulino e Vitorino. Todos negros. O último deles morreu há pouco tempo, seu Balbino. O último do grupo primeiro que tinha aqui. Vitorino que já morava aqui acolheu o restante do pessoal. Se você quiser você vai e volta pela mesma estrada, é um local de negros fugitivos. Era um local de esconder o povo. Uma estrada sem saída. (Silva)

A vida naquela época não foi fácil, estradas ruins, falta de água, ausência de recursos médicos e de saneamento, entre outros enfrentamentos.

Na estrada era um atrás do outro, pois era muito curta, muito estreita. Não dava para caminhar de lado e junto um do outro. Era um carreiro no meio do mato. E eu fiquei triste porque muitos desses carreiros já desapareceram. Alguém já fez roça, já cercou, já não tem como passar. Eu gostaria de passar nos rios que a gente tomava água que chamava água fria. Você não achava essa água quente em momento nenhum, você bebia que parecia que queria beber tudo, água muito gostosa. A gente ia estudar em Arraias e voltava correndo a pé um atrás do outro, chegando em casa dez da noite. Imagine... Três meninos! Quarenta quilômetros a pé. Chegava, jantava e dormia. E no outro dia ia embora, carregando aquele tanto de coisa nas costas, na cabeça. Era um sofrimento! (Silva)

Foram muitos os que se deslocavam no lombo de animais e até mesmo iam a pé para Arraias, aproximadamente 40 quilômetros de distância.

Era difícil demais. Era tudo no cargueiro para você levar para a rua. Levava na cabeça o que aguentava e o resto era tudo na cargueira. Eu mesmo no tempo de menino era acostumado a sair daqui quatro horas da manhã pra Arraias e quando era de tardezinha já estava aqui. Cortava caminho por dentro pelo Conquista e saía já na chácara de Paulo de Salomé. Ainda achava era bom, saía gritando, cantando, topava gente de pé. Era uma festa! (Farias)

As construções e o vestuário da comunidade eram muito diferentes dos dias atuais; a maioria se constituía na base do improvisado e daquilo que se tinha localidade.

Em relação ao tipo de moradia local, 15% foram construídas com tábuas, 19% em

alvenaria e 66% em adobe (NASCIMENTO; JESUS, 2008). Ressalta-se que as casas de adobe foram construídas com tijolos produzidos artesanalmente pelos próprios moradores com a argila encontrada na comunidade.

Essa configuração arquitetônica é descrita por um dos entrevistados.

As casas eram tudo de enxumento<sup>20</sup>. Para trocar a roupa tinha que correr pro mato. As casas eram tudo de enxumento, você enxergava de um lado e ao mesmo tempo do outro. Tinha uns que às vezes barreava. Mas a maioria era só de enxumento. Era tudo barro. As camas eram tudo de vara. Não tinha cama não, era tudo manta de couro. De primeiro matava o gado, esticava o couro e já era o nosso colchão. As precata era tudo de couro. Na hora de dormir tinha que colocar em cima da casa senão cachorro carregava tudo. Mas de primeiro era difícil demais, moço! (Silva)

A água era sempre carregada em vasilhas na cabeça e nos braços. Os locais de coleta eram poços chamados de cacimbas, em sua maioria de uso coletivo e distantes de algumas propriedades da comunidade.

Pegava água era na cacimba. Quem chegava primeiro tinha direito de encher o pote primeiro. E carregava na cabeça. Eu mesmo tinha um tio que carregava três vasilhas, uma na cabeça com a rodia e as outras uma em cada braço. E não caía nenhuma, ia do rio até a casa dele e olha que era longe. Estendeu água para muita gente, mas do lado dele não tinha. Ai nós arrumamos um rolo de mangueira e foi uma briga para colocar água lá. E quando instalou e colocou a torneira chamamos ele para abrir e quando ele abriu começou a chorar. Ele tinha um cocho e ia pegar água na cacimba para dar ao gado. E coitado... a partir dali não sofreu mais, não carregou mais água. E a água na Lagoa da Pedra graças a Deus todo mundo tem. Antigamente para banhar todo mundo era um Deus nos acuda, pois tinham muitos maribundos na seca e eles queriam beber também. (Silva)

Outra dificuldade encontrada, conforme narrado pelos entrevistados, referia-se aos recursos médicos e de saúde. Nas narrativas mencionam que quando alguém adoecia era carregado quase sempre dentro de redes; não havia estradas e as poucas existentes eram “atoleiros” (Machado).

A prevenção, o remédio e o médico não chegavam, nem se chegava com facilidade a eles, como nos conta Silva.

Coisa difícil era vacina. A sorte que tínhamos um povo conhecido rico que conseguia para os filhos deles e incluía meus filhos. Então eu arriava o cavalo e arrumava uma toalha para amarrar meus filhos porque tinha medo deles caírem. Ia com eles no cabeçote. Tinha momentos que eu falava que o braço estava doendo, eles vão cair. Mas Deus dava força à gente. E hoje a vacina vem em casa. O tanto que a coisa mudou. Tem muita gente que não foi vacinado na época. Foi um sofrimento! (Silva)

Como relatado por um dos entrevistados, houve um avanço considerável em relação

20 Espécie de construção de pau a pique que em alguns casos é acabada com argila ou esterco bovino junto à massa das paredes para dar ligamento e sustentabilidade.

à assistência à saúde que outrora contava muito mais com os conhecimentos locais sobre medicamentos naturais. Alguns moradores praticavam a medicina por meio do uso e manipulação de raízes e conhecimentos tradicionais construídos ou socialmente transmitidos, porém na comunidade nunca houve um curandeiro.

Curador tinha demais de primeiro. Mas vinham de fora. Na comunidade nunca teve. Era difícil demais. Só que o povo daqui era muito sadio, não era doente igual hoje não. A coisa mais difícil era adoecer... E quando adoecia já era pra morrer sabe?! O povo passava dos oitenta anos e sadios. Meu tio mesmo morreu com setenta e sete anos e foi no médico uma vez apenas. Pra vacinar o povo era no morro do Urubu. Uma agulha só vacinava mais de duzentos. Era igual boi, tudo em fila. Hoje cada um é uma agulha, é descartável né? Mudou demais. Era difícil moço! (Farias)

A narrativa ilustra a concepção de vida saudável que a comunidade possuía, muitas vezes atribuída aos medicamentos naturais e à forma de vida.

Na continuidade das entrevistas, os participantes também contaram sobre acontecimentos marcantes para a comunidade, entre eles a primeira “miragem” de um automóvel e o dia da chegada da energia elétrica, tendo em vista ser a lamparina e o candeeiro a luz das noites daquele povo até então.

Quanto à luz, antigamente era lamparina, candeeiro. Lampião era coisa de rico. Outros, aqueles mais humildes, quebravam potes e ficava aquele caco. Eles colocavam azeite e faziam aquela candeia e era com essa que clareava, que iluminava. Outros acendiam um fogo grande para clarear. Mas todos na Lagoa da Pedra tinham um fogão que acendiam no meio da casa ou senão na porta para clarear. (Silva)

Com a energia elétrica diversas melhorias ocorreram na vida daqueles quilombolas, seja na informação, comunicação, formas de se organizar e estudos. Passaram a ter acesso a diversos programas do governo federal que visavam à geração de renda, melhoria da qualidade de vida e fomento à cultura de subsistência (NASCIMENTO; JESUS, 2008).

Hoje o mundo tá dentro de sua casa. A energia para todos foi uma riqueza pra todo mundo. Hoje é uma riqueza. Sem ser informado você não sabe de nada, vai pela boca dos outros, perde a raiz. Quilombola significa a classe pobre, trabalhadora. Eu parei de estudar fazendo Pedagogia em Arraias. Fiz o vestibular pra incentivar minha filha caçula em 2005. Sou muito a favor do estudo. Se você não tiver ele não faz nada, apenas o suficiente pra sobreviver. Foi uma honra pra mim formar meus quatro filhos. Não é brincadeira você formar todos seus filhos numa federal. Tenho dois matemáticos e duas pedagogas em casa. (Machado)

Quanto à forma de sobrevivência dos membros da comunidade, a lavoura e a pecuária sempre foram as predominantes, traduzindo-se em consumo próprio ou como moeda de troca para aquisição de outros mantimentos para as casas (NASCIMENTO; JESUS, 2008).

Vivo plantando direto. Desde o tempo de meus pais. O que aprendi foi com eles. Pai era muito trabalhador, nunca teve preguiça. A coisa mais difícil era a gente ficar dentro de casa, a gente ficava direto mesmo era na roça. Nem vinha em casa meio-dia, já almoçava era na roça. Trabalhava o dia todo. A

enxada cantava era o dia todo. O sol esquentava demais, ia para debaixo de uma árvore descansar uma horinha, mas era um descanso pouco. (Farias)

As festas tradicionais sempre foram atração entre os membros e são repletas de ritos, danças e costumes folclóricos. Há poucos registros escritos da história dessas festas; para conhecer a origem delas, recorre-se aos relatos orais de moradores mais velhos. São presentes ainda na comunidade muitos elementos culturais, como a sússia e a Roda de São Gonçalo. Essas são algumas manifestações que remetem à cultura afrodescendente da comunidade quilombola (NASCIMENTO; JESUS, 2008).

Temos as festas folclóricas. Dança de São Gonçalo, folia de Reis. Reza que o povo faz nas casas. A dança de São Gonçalo é pra cumprir um voto, não tem data fixa. Acontece com uma viola e dois homens que cantam as cantigas, vestidos de roupa e fita vermelha. Depois tem o “xula” que é o samba pra finalizar o festejo. (Machado)

Com o passar dos anos, muitos membros foram se juntando a parentes e formando famílias; alguns saíram da Lagoa da Pedra e foram em busca de melhores condições de vida. Em alguns casos, os que saíram jamais retornaram para dar notícias. Para Lima (2005), esses casamentos entre membros da mesma família contribuíram para a permanência da comunidade enquanto grupo fechado. Esse tipo de matrimônio permaneceu como uma de suas características principais na intenção de preservar suas origens, crenças e costumes.

O povo casava, mas a maioria mais era é junto. Casamento era muito difícil de primeiro. Antigamente aqui a maioria casava parente com parente mesmo. Primo carnal com primo carnal. E graças a Deus, ninguém nasce com problema. E hoje, os rapazes da comunidade já trazem as mulheres tudo de fora. Tem um mesmo que é casado com uma mineira. Já misturou tudo. Tem gente daqui que mora no Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo, espalhou tudo. E se não saísse não cabia tudo aqui não. Gente espalhado nesse mundo de meu Deus, alguns que nem notícia dão mais. (Farias).

A falta de políticas de produção e escoamento impulsionou os jovens a buscar alternativas laborais nas grandes propriedades rurais da região, na sede do município, nos serviços domésticos, além daqueles que deixaram a comunidade para trabalhar nos grandes centros como Brasília e Goiânia (NASCIMENTO; JESUS, 2008).

Importante mencionar um momento ímpar para a Lagoa da Pedra: o reconhecimento da comunidade como território quilombola pela Fundação Palmares, quando foram transmitidos os títulos de posse das terras para as famílias que ali sempre residiram. Reconhecimento este alcançado após diversos embates dos membros com poderes públicos, fazendeiros, entre outros. Um sonho realizado que abriu as portas do mundo para aqueles antes esquecidos e isolados.

O reconhecimento da Lagoa da Pedra como comunidade quilombola começou em Arraias. Tinha uma associação chamada ASFRUTA, nós ficamos muitos interessados; eu e meus irmãos. Fretamos ônibus e fomos. Participamos e um dia teve uma reunião na ADECA. Teve essa reunião de bancos. Banco da Amazônia, Brasil e a RURALTINS. Tinha mais de duzentas pessoas, e eu mais apenas duas de mulher. Quando o banco da Amazônia contou a forma de trabalho deles, percebemos que aquela fala servia certinho para a Lagoa da

Pedra, lugar de trabalhadores. Mas não tinha o documento das terras, como é que fazia? E aí começou a história. Na reunião eu levantei a mão e quando levantei os homens pararam para ouvir. E eu fiquei de pé. E contei que a história cabia para nossa comunidade. E me perguntaram por que eu falava “nossa” comunidade e não “minha”. Eu imediatamente respondi que ela não era minha, eu apenas participava dela. Na época, o Secretário Municipal de Agricultura Renê Brasil Barcelos, prometeu uma reunião com o prefeito da cidade que já teria uma audiência marcada com o governador do Estado para este assunto. Com dezenove dias que a gente fez o pedido já apareceu os homens para medir as terras. Isso é o início do documento. Todos deram graças a Deus, pois ninguém tinha documento. Reunimos todos! Em 02 de setembro de 2004 recebemos os títulos de terras quilombolas. Nunca vi tanta gente aqui igual esse dia, a Lagoa da Pedra ficou pesada. Tudo quanto é segmento de Palmas tinha aqui. Carro daquele tanto. A partir daquele dia aqui passou a ser comunidade quilombola. Todos ficaram satisfeitos, foi uma festa! Todo mundo hoje sofre menos. Todo mundo tem seu gadinho, suas galinhas, seu porco, faz farinha. Tudo para subsistência. (Silva)

O acontecimento narrado por Silva foi de grande importância para a comunidade e para o Tocantins, pois esteve na vanguarda de muitos outros reconhecimentos de comunidades remanescentes de quilombos pelo estado.

Por fim, os elementos apontados fazem parte das tradições culturais da comunidade e é necessário que eles sejam transmitidos aos mais jovens, pois o que se percebe é que os mais velhos têm medo de que a juventude não dê continuidade a essas tradições (NASCIMENTO; JESUS, 2008). A transmissão dessas tradições só será alcançada por meio do diálogo intergeracional entre os membros do espaço analisado.

Para finalizar, a partir do exposto, podemos observar como as velhas gerações ainda possuem a função de transmissão de conhecimentos às novas, proporcionando e garantindo a possibilidade de registro e manutenção de uma cronologia histórica local. Isso porque, como bem pontua Carvalho (2012), os idosos, antes de tudo, representam uma memória coletiva. Ouvi-los e registrar essa história oral garante que olhares e impressões de quem viveu fatos e momentos históricos de um grupo possam fazer parte da memória e da história do coletivo local.

Se os mais velhos não transmitirem o que sabem, como será possível rememorar, registrar e garantir acesso àquilo que apenas a memória deles pode alcançar? Se essas versões e olhares sobre os fatos encravados nas memórias dos velhos não forem repassados/compartilhados e registrados, parte da memória nacional (THOMPSON, 1992) não poderá ser resgatada. Sem dúvida a história contada pelos idosos nos proporciona acesso a outras verdades, assim como o diálogo intergeracional.

No caso específico da comunidade quilombola Lagoa da Pedra, as relações intergeracionais são importantes para a realização do intercâmbio entre os diferentes grupos etários e ainda para a troca de informações e saberes. Logo, a aproximação das diferentes gerações não deve levar em conta apenas as questões cronológicas, mas os estilos de vida, valores, saberes e memórias.

Hoje a Lagoa da Pedra está organizada, com seus pares constituídos e atuantes, possui água encanada, energia elétrica, televisão e até internet. No entanto, a pergunta a ser feita é se os membros mais jovens possuem conhecimento de como tudo começou e como era antes. Se existe um diálogo entre as gerações para entendimento do que se vive hoje e dos enfrentamentos para se chegar à atual conjuntura: do lombo do cavalo até a motocicleta ou

o carro; da lamparina ou candeeiro até a energia elétrica; da água da cacimba até a água encanada; das roupas e sandálias de couro até as roupas mais sofisticadas; das viagens a pé até o transporte regular; dos caminheiros ao longo do cerrado até as estradas, entre outros enfrentamentos.

Muitas mudanças foram trazidas pelo/com o tempo na comunidade e são dignas de discussão. Entre elas podemos citar: relação anterior e atual de trabalho *versus* estudos; perda de espaços de cultivo pela ação humana; melhorias relativas das condições de saúde nos diferentes períodos; menor acometimento de doenças pela população idosa se comparada a mais jovem; e, por fim, situações ocorridas para a abertura de portas ao espaço pesquisado antes esquecido e isolado.

Nesse sentido, o diálogo entre as gerações é uma forma de entender essas interlocuções, tendo em vista que só pode ser rememorado aquilo que a memória humana alcança, o que, em muitos casos, só é possível por meio dos idosos.

## Referências

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. *Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739-1800)*. Goiânia: Kelps, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOM MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTH, Agostinho. *Gerontagogia: educação e longevidade*. Passo Fundo: Imperial, 1999.

CARVALHO, Maria Clotilde Barbosa Nunes Maia de. Relações intergeracionais: alternativa para minimizar a exclusão social do idoso. *Revista Portal de Divulgação*, n.º 28. Ano III. dez., 2012.

CORDEIRO, Rosolinda Batista de Abreu. *Arraias: suas raízes e sua gente*. Goiânia, 1989.

DUMAZEDIER, Joffrer. Criação e transmissão dos saberes. *Revista Gerontologie et société*, n.º 16, jul. 1992.

FARIAS, Rosana A. *Comunidade Remanescente de Quilombo Lagoa da Pedra: um estudo de caso*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2005.

FREITAS, Maria Célia de; QUEIROZ, Terezinha Almeida; SOUSA, Jacy Aurélia Vieira de. O significado da velhice e da experiência de envelhecer para os idosos. *Revista da Escola de Enfermagem/USP*, São Paulo, v. 44, n.º 2, jun. 2010.

LIMA, Sandra Maria Faleiros. *Comunidades Remanescentes de Quilombo Lagoa da Pedra e Kalunga Mimoso – Arraias (TO)*. Disponível em: < <https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt20-22/3431-slima-comunidades/file> >. Acesso em: 14 dez. 2018.

MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. *O Anel Mágico: O repasse entre as gerações*. Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2000.

NASCIMENTO, Solange Aparecida; JESUS, Valdirene Gomes dos Santos de. *Lagoa da Pedra: identidade e processo de escolarização em uma comunidade quilombola*. Disponível em: < [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_710.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_710.pdf) >. Acesso em: 10 dez. 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História*, São Paulo: n.º 10. 1993.

TESKE, Wolfgang. *Cultura quilombola na Lagoa da Pedra, Arraias – Tocantins: rituais, símbolos e rede de significados de suas manifestações culturais: um processo folkcomunicacional de saber ambiental*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Adriana Demite Stephani** – É licenciada em Letras e Pedagogia, mestre e doutora em Letras/Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto II) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias, e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional. Tem experiência nas áreas de letras e pedagogia com ênfase em ensino de língua e literatura e outras artes. Também desenvolve projetos de pesquisa e extensão sobre jogos e brincadeiras tradicionais.

**Alcione Marques Fernandes** – É professora doutora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Campus Universitário de Arraias. Participa do Grupo de Pesquisa Aplicada à Educação e Etnodesenvolvimento – PARANTHROPUS/UFT. Sua área de atuação e pesquisa é educação matemática, principalmente nas áreas de etnomatemática, saberes tradicionais e pesquisa etnográfica.

**Ana Roseli Paes dos Santos (Organizadora)** – É professora doutora da Universidade Federal do Tocantins no curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música em que leciona as disciplinas da área de música. É coordenadora do Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM/UFT). Participa do Grupo de Pesquisa Aplicada à Educação e Etnodesenvolvimento - PARANTHROPUS/UFT e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Instrumentos Musicais/UFBA. Áreas de estudo e pesquisa: ensino em grupo de instrumentos musicais, educação musical, formação de professores de música, etnopedagogia musical e educação do campo.

**Elisângela Aparecida Pereira de Melo** – É professora doutora do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Norte do Tocantins (GEPEM/TO), membra do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat) e tutora do Grupo PET/Conexões de Saberes Indígenas.

**George Leonardo Seabra Coelho** – É professor doutor da Universidade Federal do Tocantins no curso de licenciatura em Educação do Campo, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UFT). Sua área de interesse e pesquisa é História do Brasil, atua nos temas discurso e poder, literatura modernista, projetos de integração, meio ambiente e reforma agrária.

**Idemar Vizolli** – É doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins, professor e orientador nos programas de mestrado acadêmico em Educação e profissional em Matemática; é coordenador estadual da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – Doutorado (REAMEC). Tem experiência na área de educação com ênfase em educação matemática, atua principalmente nos seguintes temas: etnomatemática, saberes e fazeres em contextos socioculturais e educação do campo.

**Judite da Rocha** – É mestre em Saúde Pública, especialista em Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ), é professora do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis.

**Luciene Costa Santos** – É pós-graduanda em Educação Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal Goiano, é professora do Colégio Estadual Joana Batista. Sua área de pesquisa é educação matemática e etnomatemática.

**Maciel Cover** – É professor doutor da Universidade Federal do Tocantins no curso de licenciatura em Educação do Campo, Câmpus de Tocantinópolis. É pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do PPCGS/Unicamp.

**Magalis Bésse Dorneles Schneider** – É professora doutora da Universidade Federal do Tocantins. Sua área de atuação e pesquisa é formação de professores e intervenção pedagógica, formação inicial e continuada de professores para atuação na educação básica e práticas pedagógicas dialógicas e emancipadoras na sala de aula.

**Marilda Aparecida Menezes** – É doutora em Sociologia, professora visitante sênior (CAPES/PVNS) na Universidade Federal do ABC desde janeiro de 2017, pesquisadora do CNPq, nível 1C, colaboradora do PPGCS/Unicamp, professora aposentada da Universidade Federal de Campina Grande.

**Maurício Cunha e Silva** – É graduado em Licenciatura Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Arraias, professor na Escola Estadual Brigadeiro Felipe. Sua área de interesse e pesquisa está centrada na etnomatemática e nas comunidades quilombolas.

**Rejane Medeiros** – É doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora do curso licenciatura em Educação do Campo/UFT, Câmpus de Tocantinópolis, e professora do Programa de Pós-Graduação Cultura e Território (PPDCULT/UFT), Câmpus de Araguaína. Atua principalmente nos temas cultura, território, movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais.

**Tadeu Oliver Gonçalves** – É professor doutor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Instituto de Educação Matemática e Científica no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

**Thálita Maria Francisco da Silva** – É mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Fez parte do colegiado do curso de licenciatura em Educação do Campo em que ministrou as disciplinas Estágio Supervisionado, Práticas Pedagógicas da Educação do Campo e Didática Geral. Atualmente é discente do curso de pós-graduação nível de doutoramento da Universidade Federal de Goiás.

**Thiago Ferreira dos Santos** – É graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Possui ainda graduação em Tecnologia em Agropecuária pela Universidade Estadual de Goiás e pós-graduação Lato Sensu em Gestão Pública pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais. Atua principalmente no tema educação do/ no campo. É tutor do curso de graduação em Administração Pública pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

**Willian Douglas Guilherme** – É professor doutor da Universidade Federal do Tocantins no curso de Pedagogia. Atua nas áreas de história local e história das instituições escolares, em temas como identificação e catalogação de fontes primárias para a história da educação, como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares.

**Wilson Rogério dos Santos (Organizador)** – É professor doutor na Universidade Federal do Tocantins e leciona música no curso de licenciatura em Educação do Campo no Câmpus de Arraias. É membro e pesquisador do Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM/UFT), do Grupo de Pesquisa em Ensino Instrumental da Universidade Federal da Bahia e do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo da UFT. Sua área de interesse e pesquisa é o ensino instrumental, o ensino coletivo e a utilização da memória cultural como fonte de produção de conhecimentos.



**E**sta é uma edição temática com a colaboração de vários autores que em seus textos abrem a possibilidade de discussões interdisciplinares em educação, cultura e etnodesenvolvimento por meio da articulação das pluralidades epistemológicas do mundo e das ciências, que englobam e conformam relações, inter-relações, sentidos e contextualizações entre as várias áreas. Nesta publicação estão presentes a relação da educação, seus processos, a luta pela igualdade de direitos e seus efeitos sobre os discursos e atos educacionais transmitidos pela tradição, incorporando novos saberes e as tecnologias. Nesse sentido, o livro se mostra como espaço de diálogo entre os pesquisadores interessados em divulgar e discutir sobre essa temática, na perspectiva de repensar a educação e olhá-la por outra abordagem, ressignificando os conceitos de ensinar e aprender em concordância com a diversidade, as etnias, a cultura, e o pluralismo que fazem parte do terreno político do país e do mundo.

