



... *letramento* *socioambiental*

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local



03.01 | 2025

DOSSIÊ

pertencer à terra:

ressignificando vida, trabalho e educação do campo

organizadora

luciana maria azevedo de almeida

pesquisadora independente

doutora em filosofia

... letramento socioambiental
inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local



Revista interdisciplinar das áreas de
Educação, Ambiente, Ciências Humanas e Sociais
criada em 2023 e editada pelo
Instituto de Educação Socioambiental
Educadores . Valores. Aprendizados
ISSN: 2965-5005
Editora Chefe
Denise Pini Rosalem da Fonseca

Imagem da capa: *Fernando Diniz*, 1956, óleo sobre tela, 50 x 61,4 cm.
Acervo do Museu de Imagens do Inconsciente,
Rio de Janeiro, RJ [T 00368].

v3.n1 (2025)

pertencer à terra:

ressignificando vida, trabalho e educação do campo

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476613>

organizadora

luciana maria azevedo de almeida

Editorial

**pertença e território: dois
fundamentos para a educação do
campo**

Denise Pini Rosalem da Fonseca

Artigos

**bell hooks e a terra como princípio:
por uma ética do pertencimento e do
cuidado**

Luciana Maria Azevedo de Almeida

**mulheres pescadoras quilombolas:
defesa de políticas públicas de saúde
no brasil**

Rosânia Oliveira do Nascimento (Zane)
Elionice Conceição Sacramento

**descolonizar a história: conhecer as
histórias**

Adriana Mastrangelo Ebecken

**sócio-espacialidade de canudos: terra,
trabalho e mutirão**

Tiago Cícero Alves

ecologias emergentes: o papel dos mais-que-humanos na educação do campo

Francisco Ângelo Coutinho

Rodolfo Dias de Araújo

Karla Magna dos Santos Gonçalves

apontamentos para a educação do campo: o antropoceno como cenário para os trabalhos de conclusão de curso

Francisco Ângelo Coutinho

Bruno Francisco Melo Pereira

Penha Souza Silva

Raí Leonardo de Jesus Santos



Vivências e Experiências

educação socioambiental em escola rural não diferenciada: relato de experiência no programa no campo com eva

Carlos Henrique Amaro Calcia

impactos socioambientais da monocultura do eucalipto: perspectivas da educação do campo e da educação ctsa

Luana Cordeiro da Fonseca

Felipe Sales de Oliveira

por terra e teatro: o teatro do oprimido no contexto da educação do campo

Maria Laura de Vilhena

Entrevista

educação do campo, educação popular e o mst: entrevista com a professora jade percassi

Jade Percassi

Luciana Maria Azevedo de Almeida

Alines Mendes Bernardes-Santos

**pertença e território:
dois fundamentos para a educação do campo**

**belonging and territory:
two foundations for rural education**

Denise Pini Rosalem da Fonseca

Diretora Executiva

Instituto E.V.A. — Atibaia, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6605>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476504>

Editorial

Resumo: Uma aproximação aos dois conceitos recorrentes nos artigos e depoimentos de vivências presentes nesta publicação. A autora apresenta definições estruturantes do pensamento social brasileiro, com ênfase nas áreas da Geografia Social e da Sociologia. O objetivo é articular tais definições com os usos destes conceitos nos textos aqui reunidos, para contribuir com uma chave de leitura do conjunto textual aqui publicado. O objetivo central deste dossiê é explorar os nexos impostergáveis, e possíveis, entre Educação do Campo e a demanda por soluções de Educação Socioambiental no campo.

Palavras-chave: (1) Educação do campo; (2) Educação socioambiental; (3) Pertença; (4) Lugar; (5) Território.

Abstract: An introduction to the two recurring concepts in the articles and experience reports present in this publication. The author discusses structuring definitions of Brazilian social thought, with an emphasis on the areas of Social Geography and Sociology. The objective is to articulate such definitions with the uses of those concepts in the texts gathered here, to provide reading keys to the textual set published here. The central objective of this dossier is to explore the unpostponable, and yet possible, links between Rural Education and the demand for Socio-Environmental Education solutions in the countryside.

Keywords: (1) Rural education; (2) Socio-environmental education; (3) Belonging; (4) Place; (5) Territory.

Definições para uma chave de leitura possível

Ao final da década de 1990, o lançamento pelo Sociólogo catalão Manuel Castells da trilogia *Era da informação: economia, sociedade e cultura* reuniu um conjunto de novidades conceituais que impactaram o pensamento social do mundo ocidental, com destaque para “sociedade em rede” e “identidade”. No centro do abalo epistêmico nas Ciências Sociais ocidentais que aquele trabalho despertou estava a ideia de “pertença”, que precisou ser redefinida em um mundo ontologicamente fragmentado. Naquele tempo as “pertenças” começavam a ser (re)construídas e/ou conquistadas pelos movimentos sociais identitários em todo o mundo, e algumas delas continuam resistindo corajosamente às tormentas políticas aterrorizantes que permanecem até hoje.

Em *O poder da identidade: a era da informação* (CASTELLS 1999) o conceito de “pertença” está relacionado à identidade e às conexões que os indivíduos estabelecem com grupos sociais, culturais e territoriais. Ele sustenta que as identidades são construídas a partir da interação entre processos globais e locais, e a “pertença” pode ser, tanto uma força de coesão, quanto de diferenciação/exclusão. A pertença é, portanto, um elemento fundamental na formação das identidades individuais e coletivas, sendo moldada por fatores históricos, políticos e tecnológicos.

A identidade de um indivíduo, e seu sentido de pertença, não são apenas determinados pelas suas condições materiais de existência, mas também pelas redes culturais e simbólicas às quais ele se conecta (CASTELLS 1999:22).

Este dossiê tem como ambição principal provocar o leitor a repensar a construção de identidades a partir da (re)conexão das pertenças com os seus territórios, especialmente os territórios do campo. De saída a Doutora em Filosofia, Luciana Maia Azevedo de Almeida —organizadora do dossiê— em *bell hooks e a terra como princípio: por uma ética do pertencimento e do cuidado*, nos convida a articular “pertença” e “território”, através de um primoroso ensaio crítico sobre a obra *Pertencimento: uma cultura do lugar* (HOOKS 2022). A autora nos lembra que a terra não é um cenário inerte, mas um espaço de resistência e regeneração e que, para bell hooks, “... *pertencer à terra é deixar-se possuir por ela*”. A organizadora destaca que para bell hooks:

... o pertencimento e o cuidado com a terra, cuja potência faz convergir as demandas por justiça social e ambiental, reconhece e

enfrenta as desigualdades raciais, de gênero e de classe, vinculadas ao capitalismo, ao mesmo tempo em que promove a preservação da natureza e a exaltação da riqueza dos saberes locais e dos modos de vida enraizados na terra (ALMEIDA).

Quase uma década após a publicação dos estudos de Castells, o Geógrafo Rogério Haesbaert (2004) inovou nas Ciências Sociais brasileiras o entendimento do conceito “território”, argumentando que este vai além de uma simples delimitação geográfica (posto que “território” implica necessariamente em limite/fronteira), envolvendo também aspectos simbólicos, políticos e identitários, ou seja: de “pertença”. Haesbaert defende uma visão multidimensional do “território”, considerando que ele não é apenas um espaço delimitado e controlado pelo poder estatal ou econômico, mas também um espaço vivido, apropriado e ressignificado pelas populações. Para além disso, ele propôs os conceitos de “desterritorialização” e “reterritorialização”, chamando a atenção para os processos dinâmicos que envolvem a perda e a (re)construção de territórios.

O território não deve ser visto apenas como um espaço delimitado e controlado, mas como um espaço apropriado e vivido, no qual os sujeitos estabelecem relações de identidade, poder e pertencimento (HAESBAERT 2004:19).

O nexo entre “pertença” e “território”, que já se construía há duas décadas atrás, era o eixo “identidade”, ao redor do qual os movimentos sociais de então estavam se articulando rapidamente. Esta inescusável articulação entre “pertença” (identidade e relações de poder) e “território” (espaço apropriado e vivido) ganha neste dossiê uma configuração tangível em *mulheres pescadoras quilombolas: defesa de políticas públicas de saúde no Brasil*, da Antropóloga Rosânia Oliveira do Nascimento, em coautoria com a articuladora quilombola e doutoranda em Antropologia Elionice Conceição Sacramento. Para apresentar a luta de mulheres quilombolas pescadoras artesanais por políticas públicas de saúde, concebidas para as especificidades dos territórios de manguezais e para a identidade quilombola, as autoras convidam o leitor a pisar na lama do racismo ambiental “que gera asco e afasta as pessoas”. Ali “território” e “pertença” ganham cores, texturas e odores, fazendo o campo (re)surgir como território vivido e vivenciado.

Na década que se seguiu à publicação do trabalho de Haesbaert, o também Geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2012) e o Sociólogo Sérgio Sauer (2018) contribuíram decisivamente para que os conceitos “território” e

“territorialidade” fossem apropriados pelo campo das lutas sociais por terra no Brasil, pois para eles:

A luta pela terra materializa essa recriação à medida que acrescenta novos elementos e perspectivas para a vida das pessoas nas áreas rurais, criando novas possibilidades sobre uso, acesso, controle, propriedade e territorialidade (SAUER & PERDIGÃO 2018:248).

A propósito da necessidade de recriações que “... *acrescentem perspectivas para a vida das pessoas nas áreas rurais*”, em *descolonizar a história: conhecer histórias* a Professora da Rede Pública de Educação da SEEDUC/RJ, Adriana Mastrangelo Ebecken, nos convoca a trazer para dentro da Educação Básica urbana brasileira as histórias dos movimentos sociais do campo e suas lutas por direitos sociais, para com isso nos aproximar das suas múltiplas pertencas e territórios: posseiros, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco-babaçu, parcelas dos povos indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, dentre tantos outros sujeitos sociais.

A necessidade reinterpretar as articulações possíveis entre um território e seus protagonistas, a partir de como se conta a História e suas histórias, está presente também no artigo *sócio-espacialidade de canudos: terra, trabalho e mutirão*, do Doutor em Arquitetura e Urbanismo, Tiago Cícero Alves. Neste artigo, o autor toma o exemplo de Canudos como expressão de uma estrutura sócio-espacial que buscava:

... agasalhar novas relações sociais (...) um exemplo emblemático dos movimentos de luta por terra, visto como uma mobilização insurrecional contra a impossibilidade histórica de acesso à terra e ao aumento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora rural (ALVES).

Alinhado com estes conceitos e tais convocatórias este dossiê é, portanto, sobre os seres que povoam as áreas rurais, suas lutas e suas formas de saber. É sobre “pertencas” e “territórios”; sobre identidades e auto-percepções; sobre ser e saber viver no campo, para pensar uma Educação do Campo que seja respeitosa e solidária com tudo aquilo que significam tais identidades.

Uma discriminação epistêmica relevante

A diferença entre *Educação no Campo* e *Educação do Campo*, segundo Roseli Salete Caldart (2004), está na perspectiva a partir da qual a Educação é concebida e praticada.

A Educação do Campo se constitui como uma educação pensada a partir dos sujeitos do campo, que reconhece sua identidade e suas formas de organização social, política e econômica, contrapondo-se ao modelo histórico da educação no campo, que os excluía e os subordinava ao urbano (CALDART 2004:31).

Este dossiê revela e sustenta esta distinção visceral:

- *Educação no Campo* representa uma abordagem tradicional, na qual a Educação é pensada e implementada “para as populações do campo”, sem necessariamente considerar suas especificidades culturais, sociais e produtivas. Muitas vezes, reproduz modelos urbanos de ensino e desconsidera as realidades e necessidades dos sujeitos do campo, e
- *Educação do Campo* surge como uma concepção crítica e transformadora, “... *construída pelos sujeitos do campo e para o campo*”. Essa perspectiva valoriza os saberes, a cultura e as formas de organização das populações rurais, reconhecendo a Educação como um direito e um instrumento de luta pela valorização e permanência no campo.

O programa de *Licenciatura em Educação do Campo* (LECampo), da *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), uma forte referência de formação docente para a Educação do Campo no Brasil, apresenta neste dossiê algumas contribuições importantes. Este programa de Graduação em Educação tem como diferencial:

... o protagonismo da população local. A educação do campo prevê a participação dos moradores locais, para que ela seja construída em conjunto com o povo do campo. Por isso, o curso prevê ensinamentos não apenas técnicos, mas também de um conjunto de práticas e reflexões que pensam a educação escolar e não escolar com plena participação da população, por meio de sindicatos rurais, movimentos sociais, universidades e setores institucionalizados (como secretarias de educação e Escolas Família Agrícola) (UFMG online).

Em *ecologias emergentes: o papel dos mais-que-humanos na educação do campo*, os Professores Francisco Ângelo Coutinho, Rodolfo Dias de Araújo e Karla Magna dos Santos Gonçalves apresentam um relato tão concreto, quanto inspirador de como o LECampo (UFMG) desenvolve “... um conjunto de práticas e reflexões” para promover uma Educação do Campo a partir da “... plena participação” dos futuros Professores, através da Pedagogia da alternância.

A partir do conceito “*ecologias emergentes*” (KIRKSEY 2016), o programa explora:

... espaços para novos caminhos de integração entre práticas culturais e ecológicas na formação de professores do campo, mediante o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos e seus territórios (COUTINHO; ARAÚJO & GONÇALVES).

Os referenciais teóricos da Educação do Campo abrangem três eixos principais (CARMO & MARTINS 2021):

1. *Episteme e pertença*: com foco na valorização das especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais, promovendo uma Educação contextualizada e emancipatória;
2. *Território e territorialidade*: considerando as particularidades históricas e territoriais regionais, reconhecendo sua importância na formação dos educadores e na atuação profissional dos egressos, e
3. *Pedagogia e impacto*: envolvendo o acompanhamento e a análise das trajetórias profissionais dos egressos, visando compreender o impacto da formação recebida em suas práticas educativas e na transformação das comunidades onde atuam.

Esses eixos são abordados sob uma perspectiva sócio-histórica e territorial, buscando articular teoria e prática na formação de educadores comprometidos com as realidades do campo. A pedagogia do LECampo inclui a construção de trabalhos de conclusão de curso, que articulam questões locais com ciência, política e sustentabilidade com o objetivo de alinhar as pesquisas dos seus graduandos aos desafios contemporâneos concretos. Ao fortalecer a autonomia dos formandos, e das comunidades, no enfrentamento das crises socioambientais, estes trabalhos ampliam a potência de agir dos *geraizeiros*.

... nós queremos que a universidade faça o que o governo não faz, porque a universidade tem condição de trazer os antropólogos, de trazer os geógrafos, de trazer os sociólogos, de trazer esse povo todo para conversar e discutir com a gente, como que a gente quer esse território, né? (SR. ADAIR).

Disto trata o artigo *apontamentos para a educação do campo: o antropoceno como cenário dos trabalhos de conclusão de curso*, de autoria do Professor Francisco Ângelo Coutinho e equipe de pesquisadores do LECampo (UFMG), composta pelo docente da Educação básica Bruno Francisco Melo Pereira; pela Professora de métodos e técnicas de ensino Penha Souza Silva e pelo pesquisador de Ensino de Ciências Raí Leonardo de Jesus Santos.

Educação do Campo no Brasil

A Educação do Campo é fundamentada por diversos teóricos que contribuem para a construção de um modelo educacional crítico, emancipatório e comprometido com as realidades e lutas das populações rurais. Cinco dos principais autores de referência para a Educação do Campo no Brasil são:

1. *Paulo Freire* (1987), cuja pedagogia compreende a Educação popular; a Pedagogia da libertação; o diálogo como base da aprendizagem, e a valorização dos saberes dos sujeitos do campo;
2. *Roseli Salete Caldart* (2004), quem agrega uma teorização da *Educação do Campo* como um movimento de luta política e pedagógica, e uma Pedagogia dos movimentos sociais;
3. *Miguel González Arroyo* (2000), que discute a Educação do Campo como um Direito, identidade e subjetividade dos sujeitos do campo na Educação;
4. *Bernardo Mançano Fernandes* (2012), ao introduzir os conceitos de “território” e “territorialidade” nos estudos de Educação do Campo e debater as relações entre Educação e reforma agrária e “identidade” camponesa, e
5. *Sérgio Sauer* (SAUER & MENEZES 2011), abordando conflitos agrários; Direitos humanos, e impactos socioambientais do agronegócio na Educação do Campo.

Esses autores são referências fundamentais para compreender os princípios teóricos, políticos e metodológicos da Educação do Campo no Brasil, e a eles se juntam autores internacionais que agregam dimensão e densidade a tais reflexões.

Educação Socioambiental e Educação do Campo

Para uma articulação efetiva entre a Educação Socioambiental em escolas rurais brasileiras com a Educação do Campo no Brasil, alguns eixos norteadores são fundamentais:

1. Território como espaço de vida e aprendizagem
 - Compreender o território como um espaço de construção coletiva do conhecimento, valorizando saberes locais e práticas tradicionais de populações camponesas, quilombolas e indígenas, e
 - Enfatizar a relação entre meio ambiente, produção agroecológica e modos de vida sustentáveis.

2. Justiça climática e direitos socioambientais
 - Abordar a crise climática a partir de uma perspectiva de justiça socioambiental, considerando os impactos desiguais sobre as populações do campo, e
 - Discutir políticas públicas e formas de adaptação e resiliência em face dos efeitos das mudanças climáticas.

3. Valorização da cultura e identidade dos povos do campo
 - Incorporar a diversidade cultural dos povos do campo no currículo escolar, promovendo respeito às tradições e ao conhecimento popular, e
 - Fortalecer as narrativas dos povos tradicionais e camponeses na construção de soluções para os desafios climáticos.

4. Agroecologia e soberania alimentar
 - Promover práticas agroecológicas na Educação, como forma de resistência, adaptação e resiliência aos impactos socioambientais da monocultura e dos agrotóxicos, e
 - Incentivar a produção de alimentos saudáveis e a autonomia das comunidades rurais.

5. Pedagogia da alternância e Educação popular
 - Utilizar metodologias que alternem tempos de formação na escola e na comunidade, permitindo que o aprendizado dialogue com a realidade local, e
 - Adotar práticas de Educação popular inspiradas em Paulo Freire (1987), estimulando a participação ativa das comunidades no processo educativo.

6. Políticas públicas e participação social

- Garantir a implementação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo e à Educação Socioambiental, e
- Fortalecer a organização comunitária e os movimentos sociais na luta por Direitos e pela preservação ambiental.

Uma abordagem integrada contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados na luta por justiça ambiental, étnico-racial e social no campo brasileiro. Sendo assim, são muitas as possibilidades de articulação entre o que está globalmente demandado da Educação Socioambiental com a tão fortemente estruturada Educação do Campo no Brasil. Porém tal articulação não é nada simples, nem óbvia, e muito menos fácil para a maioria dos Professores no campo, especialmente para aqueles que trabalham em escolas rurais não diferenciadas (cerca de 50% das escolas rurais brasileiras) por, ao menos três razões:

1. A imensa maioria deles não foi formada em licenciaturas que adotam a Pedagogia da alternância e o contato com a realidade do campo ocorre quando eles já estão diante de seus estudantes, em uma sala de aula de um território a ser conhecido;
2. A diversidade biosociocultural brasileira, que faz de cada território um universo em si, a ser descoberto pelo Professor no exercício do seu ofício de “aprender a saber”; “aprender a fazer”, e “aprender a ser” —como almeja a Educação Socioambiental, por se desejar “transformadora”;
3. A distância que existe entre os saberes doutrinários, acadêmicos, culturais, tradicionais, ancestrais ou até aqueles aprendidos na pura contemplação da natureza, todos eles igualmente respeitáveis por serem historicamente enraizados, valiosos por serem socialmente produzidos e, principalmente, por não serem hierarquizáveis, e
4. O imenso hiato que permanece entre a produção do material didático-pedagógico que chega às salas de aula de escolas rurais e as realidades vividas nas mais distintas formas de pertencer ao campo.

Desta classe de dificuldades nos dá testemunho o Professor de História no Ensino Médio de escola rural, localizada em uma zona de amortecimento de reserva de biosfera da Mata Atlântica, Carlos Henrique Amaro Calcia em *educação socioambiental em escola rural não diferenciada: relato de experiência no programa no campo com eva*.

No que tange ao material didático, e às possibilidades pedagógicas disponíveis, e até mesmo possíveis em escolas rurais, a pesquisa apresentada

pelos educadores e docentes Luana Cordeiro da Fonseca e Felipe Sales de Oliveira em *impactos socioambientais da monocultura do eucalipto: perspectivas da educação do campo e da educação ctsa* permite compreender as lacunas e os desafios enfrentados pela Educação do Campo, com especial atenção à temática dos impactos socioambientais associados à monocultura de eucalipto. Realizado em três escolas estaduais, a partir dos materiais didáticos utilizados, o estudo mostra que:

... o conteúdo presente nos livros não contempla de forma abrangente e contextualizada as especificidades do campo e as implicações socioambientais e culturais dessa realidade (...) [adotando uma nomenclatura abstrata ou genérica, sem oferecer] conexões diretas com as práticas, desafios e experiências locais dos sujeitos do campo (FONSECA & OLIVEIRA).

Ainda na dimensão das experiências pedagógicas possíveis para a Educação Socioambiental “no Campo” —e “do Campo”—, a urbanista e *designer* de performance Maria Laura de Vilhena oferece um relato de vivência de articulação entre pertença e território a partir de jogos, exercícios e práticas de um teatro fórum. Em *por terra e teatro: o teatro do oprimido no contexto da educação do campo*, a autora descreve e discute oficinas realizadas com moradores de São Gonçalo do Bação (MG), um contexto “rururbano” em processo de transformação “socio-espacial”, a partir da iminente instalação de atividades de mineração no território. Ao colocar em perspectiva o sentido de “pertença”, através de uma oficina de fotografia com molduras que rotulam: “... é de todo mundo” e “... não é de ninguém”, os participantes desconstróem percepções socioespaciais dualistas que estão superpostas aos seus próprios sentidos de pertença.

Esta coletânea se completa com a entrevista da Doutora em Educação Jade Percassi, Educadora Popular e Professora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Entitulada *educação do campo, educação popular e o mst*, ela foi conduzida por Luciana Maria Azevedo de Almeida, a organizadora deste dossiê, em colaboração com Aline Mendes Bernardes Santos, Mestre em Educação e Professora da Educação Básica. “*Considerando o contexto de falência do modelo de desenvolvimento atual, os impactos negativos do agronegócio e os desafios impostos pelas mudanças climáticas*”, como lembram as entrevistadoras, esta é uma rara oportunidade de ouvirmos uma voz do território:

A Educação Popular, tal como o MST a compreende, ou seja, a partir do referencial freireano (...) é fundamental no processo de formação

dos sujeitos e, sobretudo, desse sujeito coletivo que é o movimento social, menos como um plano ou um conjunto de práticas a serem seguidas, e sim como método, que abrange a práxis —no sentido de não dissociação entre o fazer e o pensar— e a dimensão da luta social como dimensão educativa (PERCASSI).

Só isso já valeria a leitura, mas a entrevista e o dossiê trazem muito mais!

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.

CALDART, Roseli Salete (2004). *Pedagogia do movimento: a formação política dos sem terra*. São Paulo: Expressão Popular.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do & MARTINS, Maria de Fátima Almeida (2021). “Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha”. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, e12931. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12931>. Acesso em: 16/02/2025.

CASTELLS, Manuel (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

FERNANDES, Bernardo Mançano (2012). *Educação do Campo e pesquisa militante*. São Paulo: Expressão Popular.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAESBAERT, Rogério (2004). *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SAUER, Sérgio & MENEZES, Marluce (Org.) (2011). *Direitos humanos e conflitos socioambientais no Brasil rural*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SAUER, Sérgio & PERDIGÃO, Luís Felipe (2018). “Lutas pela terra no Brasil: sujeitos, conquistas e direitos territoriais”. *Abya Yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, v. 2, n. 2, p. 245-248. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/7031>. Acesso em: 16/02/2025.

bell hooks e a terra como princípio: por uma ética do pertencimento e do cuidado

bell hooks and the land as a principle: towards an ethics of belonging and care

Luciana Maria Azevedo de Almeida

Pesquisadora independente e Doutora em Filosofia
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6871-717X>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476392>

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma ética alicerçada na terra, que se oriente a partir dos conceitos de pertencimento e cuidado. Tais conceitos delimitam eixos que respondem ao desafio de integrar as questões ecológicas às dimensões antropológicas, sociais e políticas da existência humana. Recorreremos à perspectiva apresentada na obra *Pertencimento: uma cultura do lugar*, de bell hooks, cuja análise deste par de conceitos nos convida a reconhecer que nossa identidade, subsistência e sobrevivência estão profundamente ligadas à terra e que cuidar dela é, ao mesmo tempo, preservar a memória dos antepassados, fortalecer a comunidade presente e garantir um futuro sustentável para as próximas gerações, futuro hoje ameaçado pelo extrativismo e pela apropriação utilitarista da natureza. Base material e simbólica da existência humana, a terra é um sistema integrado e interdependente, com o qual devemos estabelecer uma conexão profunda, criando uma relação de reciprocidade e respeito, entendimento que, por sua vez, nos mostra a importância de uma reconexão com os saberes marginalizados e tradicionais, repertório de práticas insurgentes, capazes de se contrapor aos conflitos sociais, as desigualdades de classe, raça e gênero produzidas pelo racismo, colonialismo e capitalismo. A terra cura, emancipa e, assim, possibilita superação dos valores opressivos, internalizados.

Palavras-chave: (1) Terra; (2) Pertencimento; (3) Cuidado; (4) Ética ambiental; (5) Saberes tradicionais.

Abstract: This article proposes a reflection on the need for an ethics rooted in the land, guided by the concepts of belonging and care. These concepts establish key axes that address the challenge of integrating ecological concerns with the anthropological, social, and political dimensions of human existence. We draw on the perspective presented in bell hooks' work *Belonging: A Culture of Place*, in which her analysis of

this conceptual pair invites us to recognize that our identity, subsistence, and survival are deeply connected to the land, and that caring for it is, at the same time, a way of preserving the memory of our ancestors, strengthening present-day communities, and ensuring a sustainable future for the next generations, now threatened by extractivism and the utilitarian appropriation of nature. As both, the material and symbolic foundation of human existence, the land is an integrated and interdependent system with which we must establish a deep connection, building a relationship of reciprocity and respect. This understanding, in turn, reveals the importance of reconnecting with marginalized and traditional knowledge —repositories of insurgent practices capable of countering social conflicts and the inequalities of class, race, and gender produced by racism, colonialism, and capitalism. The land heals, emancipates, and enables the overcoming of internalized oppressive values.

Keywords: (1) Earth; (2) Belonging; (3) Care; (4) Environmental ethics; (5) Traditional knowledge.

Introdução:

O “ativismo” de bell hooks¹

A devastação da terra², que testemunhamos nas últimas décadas, nos confrontou com a urgência em repensar as formas com as quais nos relacionamos com ela. Chegamos a um ponto crítico em que as consequências da relação utilitária e exploratória do ambiente³ afetaram profundamente os ciclos da vida e, a curto e médio prazo, se tornaram difíceis de reverter: o aquecimento do planeta, a extinção de diversas espécies, a perda de ecossistemas inteiros, pandemias e contaminações. A situação atual exige uma modificação substantiva em nossa relação com o ambiente, que só será alcançada se conseguirmos reconhecer a interdependência entre humanos e a natureza⁴ e romper com a mentalidade reducionista que fragmenta a natureza e ignora sua complexidade como uma totalidade viva e interdependente.

As crises são sempre oportunidade de questionar as escolhas e a atual nos convida a rever nosso lugar no mundo e redefinir nossas relações com os demais seres, adotando uma perspectiva integradora, cuja tarefa será considerar os aspectos políticos, sociais e culturais ligados aos problemas ambientais. As crises exigem recuo e as saídas dependem das mudanças de paradigma. Recuperar os saberes locais e a experiência das comunidades periféricas e marginalizadas, e com elas, aprender a valorizar formas de

¹ Sempre em letras minúsculas, conforme desejo expresso pela autora: *“Uma das muitas razões pelas quais escolhi escrever usando o pseudônimo bell hooks, um nome de família (mãe de Sara Oldham, avó de Rosa Bell Oldham e minha bisavó), foi para construir uma identidade-esritora que desafiasse e dominasse todos os impulsos que me levavam para longe da fala e em direção ao silêncio”* (HOOKS 2019:38).

² hooks usa terra no sentido de solo, de base material, concreta. Ela não utiliza no sentido de nome próprio do planeta. Embora entenda a terra como um sistema sagrado e interdependente, hooks critica o conceito *“Terra Mãe: “Ninguém comparava a terra a uma mãe”*. Referindo-se aos seus antepassados, completa: *“... eles não dividiam o mundo em categorias de gênero, que é uma estratégia tanto no movimento feminista reformista quanto no ativismo ambiental”* (2002:84).

³ bell hooks utiliza bastante o termo “ambiente”, mas em sentido *lato*, referindo-se à vida acadêmica, à família, à geografia, às questões sociais e de raça. Quando ela quer se referir às questões ligadas às discussões ambientais, ela utiliza “ambiente natural”. Ele é caracterizado como *“... espaço afastado das construções humanas, da cultura dominante”* (2022:40).

⁴ É difícil uniformizar os termos técnicos ligados ao escopo desta discussão, uma vez que a revisão da terminologia faz parte do esforço crítico e cada autor opta pelo conceito que julga mais adequado à sua perspectiva e, com frequência, se posiciona negativamente em relação aos demais. Por este motivo, optamos por manter os mesmos conceitos utilizados por hooks em seus textos, na forma como foram traduzidos em português, sem tentar forçar uma uniformidade que não é requisitada pela própria autora.

coexistência, são escolhas decisivas neste cenário. Como observa bell hooks, “... [precisamos] restaurar o equilíbrio do planeta ao mudar nossa relação com a natureza e seus recursos” (2022:24).

bell hooks não é uma ambientalista *strito sensu*. A ensaísta não usa a terminologia típica do debate ambiental, especialmente daqueles ligados à produção acadêmica e a outras instituições formais. Encorajando o debate, hooks declara:

Devemos, tanto como indivíduos quanto como grupo, ter coragem de analisar de maneira crítica nossa relação com a terra, com a natureza, com os ecossistemas e com o meio ambiente da nossa região e do mundo (HOOKS 2022:89).

Embora manifeste literalmente a preocupação com os assuntos ecológicos, como ilustra a passagem que citamos, sua obra não se enquadra no campo da ecologia ou do ambientalismo tradicional, nem prioriza os problemas convencionalmente classificados como pertencentes a este campo.

Os temas que aborda extrapolam a delimitação de campos tradicional e demonstram que a luta contra o racismo está intrinsecamente ligada à ecologia: o vínculo com a terra, pertencimento, comunidades, deslocamentos, racismo, cuidado e memória. Seu enfoque é o de uma ativista ecológica cujo esforço crítico se empenha em desvelar os mecanismos de dominação, as políticas opressoras e discriminatórias, subjacentes às questões ambientais. É neste cruzamento que a obra se situa, elegendo as conexões entre auto reparação negra e ecologia como objeto de análise no conjunto de ensaios.

Além disso, o ativismo de hooks encaminha para uma prática que dá continuidade e concretude ao esforço crítico:

... devemos fazer com que nosso pesar nos impulsione para ativismo ecológico de libertação. Para mim isso assume diversas formas — no momento comprar uma terra que não servirá para empreendimentos imobiliários, renovar meu compromisso com uma vida simples, cultivar plantas (HOOKS 2022:88).

Justificada a partir de sua perspectiva pessoal “... em decorrência de circunstâncias de nascimento e origem, eu me vi obrigada a enfrentar interseções de geografia, raça, classe e gênero” (HOOKS 2022:204), bell hooks destaca que a ausência de vínculo com a terra, com os outros seres e conosco mesmos está na origem de uma crise que não é apenas ecológica, mas também ética, afetiva e política, situando-se assim em uma perspectiva interseccional. Os elementos autobiográficos e as experiências que marcaram sua infância no Kentucky são entrelaçados a reflexões sobre a relação dos antepassados com o cultivo da terra. Essas reflexões, por sua vez, são articuladas às questões ambientais e aos conflitos sociais,

denunciando as estruturas de poder da cultura dominante que sustentam as opressões relacionadas ao gênero, à raça e às desigualdades de classe. As análises de hooks mostram como a exploração da terra, a exploração dos corpos e a desumanização das pessoas estão intrinsecamente ligadas e seguem a mesma lógica que regula as relações de poder e a acumulação capitalista. O capitalismo, o racismo e o patriarcado expulsaram os afro-estadunidenses do campo e, com isso, promoveram a ruptura dos vínculos com a terra, impondo modos de vida baseados na propriedade, no controle e na acumulação⁵.

Restabelecer a conexão com a terra e com os antepassados alimenta as lutas contra as diversas formas de opressão —o racismo, o patriarcado e outras injustiças sociais. bell hooks defende a necessidade de um princípio ético que promova a emancipação dos grupos oprimidos através do retorno à vida simples em contato com a terra. Nestes ensaios, ela localiza e critica os mecanismos à exploração pelo aparato “*capitalista imperialista supremacista branco*”, expressão que condensa as modalidades da dominação (econômica e social, colonial, racista e sexista). Tais reflexões nos impelem a redefinir radicalmente nossa relação com a terra, compreendida como princípio da vida —no sentido de causa e origem— e como princípio ético, —no sentido de valor fundamental que orienta e guia nossas ações. Trata-se de uma ética enraizada na terra, estruturada em torno dos conceitos de pertencimento e cuidado. Empatia, respeito, comprometimento são os valores éticos pertencentes ao campo conceitual do cuidado, que substituirão a visão utilitarista e exploratória da natureza e das pessoas, histórica, social e culturalmente predominantes. Conteúdos que serão examinados seções seguintes deste artigo⁶.

⁵ Em seu artigo sobre os direitos da natureza, Sólon (2019:170) esclarece que o conceito de propriedade implica em pressupor que objeto prescinde de direitos. Ele destaca que, hoje, a relação jurídica dominante entre humanos e natureza é a de propriedade. As leis são estabelecidas para garantir os direitos de propriedade sobre a terra e seus recursos. A contradição, portanto, é entre direitos da natureza e a propriedade em contrapartida, os direitos da natureza só podem florescer se existir uma consciência que não esteja governada pela lógica do capital e da propriedade (SÓLON 2019:171).

⁶A abordagem que propomos é, em certa medida, devedora do texto inaugural de Aldo Leopold (2019). Ecologista e conservacionista, seu projeto era expandir a ética tradicional —até então restrita às relações entre humanos— para incluir a terra, os animais, as plantas, as águas e os solos, que denominou como “Ética da terra”. Suas formulações respondem criticamente ao antropocentrismo dominante, denunciando a forma como os homens se definem como superiores aos demais elementos que compõem a terra. A ética da terra retira a centralidade dos homens como objeto da reflexão ética e os coloca em um mesmo patamar ético com florestas, rios, animais e plantas. Para Leopold, os humanos devem se reconhecer como membros de uma “comunidade biótica”, análoga ao organismo. Sua perspectiva insiste na necessidade de estabelecermos uma conexão moral e afetiva com a terra, prescrevendo o cuidado e a responsabilidade com ela, no intuito de preservar os ecossistemas e a biodiversidade.

“O Kentucky é meu destino”:

Pertencimento e cuidado com a terra

A reflexão sobre o retorno às origens é a temática central da obra *O pertencimento: uma cultura do lugar*, publicada originalmente em 2009 e no Brasil, mais de uma década depois, em 2022. O livro de caráter memorialístico, delicado e ao mesmo tempo militante, é uma crítica veemente ao “*capitalismo imperialista supremacista branco*”, explicitando os mecanismos de opressão que corrompem os vínculos identitários, comunitários e culturais dos negros afro-estadunidenses. Voltar para o campo é uma decisão que vai além de um retorno nostálgico aos lugares do passado, aos familiares ou às cenas da infância. É um retorno crítico ao passado, a partir do qual se pode renovar o compromisso de reconfigurar o presente.

bell hooks nasceu no Kentucky, no sul dos Estados Unidos, mas passou a maior parte da vida em Nova York, cidade onde construiu sua trajetória universitária e intelectual, após sua formação acadêmica na Universidade de Stanford, na Califórnia⁷. Apesar do reconhecimento acadêmico, suas experiências nestes grandes centros urbanos foram marcadas por um sentimento de deslocamento, de não pertencimento, que, aos poucos, despertou nela o desejo de retornar às raízes no Kentucky, único lugar onde vivenciou a “cultura do pertencimento” e que, por isso, escolheu para terminar seus dias.

Apesar do racismo notório e extremo, o Kentucky, com sua geografia de um lugar cercado por montanhas, ambiente isolado e pouco habitado, criou um sentimento de proteção não apenas físico, mas também de refúgio cultural e espiritual, que prometia a distância real e simbólica da opressão branca, ainda hoje vivida pelos afro-estadunidenses. Ali as demarcações de classe, raça e gênero não importavam, como acontecia em geral nos ambientes rurais. Os marcadores eram apenas as categorias de “cidade” e “campo”. Na vida isolada nas colinas das pequenas comunidades, hooks enxergava a possibilidade de pertencer a um lugar: “... a natureza era um refúgio, um lugar para escapar do mundo das construções de raça e identidade” (HOOKS 2022:31).

Nem sempre os lugares onde nascemos ou moramos são aqueles em que usufruímos de uma cultura do pertencimento e nos sentimos em casa. Pertencer é um vínculo construído em contextos locais e concretos — lugares onde vivemos, aprendemos e nos relacionamos. Nestes lugares,

⁷ Depois de se formar na Universidade de Stanford em 1973, hooks fez mestrado em Letras na Universidade de Wisconsin-Madison e doutorado em Literatura na Universidade da Califórnia. Em sua carreira acadêmica, iniciada em 1976, atuou em diversas instituições antes da City College of New York e na New School, também em Nova York: Universidade do Sul da Califórnia, Yale e Berea College (BREDA 2019). Desta forma, hooks morou na Califórnia, Wisconsin, Connecticut, Ohio e Nova York (HOOKS 2022:37).

criamos uma rede de significados afetivos e construímos laços culturais e comunitários, que são experimentados ou atualizados pela memória. O subtítulo da obra *Por uma cultura do lugar* condensa a ideia de que o pertencimento vai além do espaço físico, referindo-se ao conjunto de práticas, valores, tradições e modos de vida, característicos de um determinado local ou comunidade, criando elos entre a identidade de um grupo social e o contexto geográfico que ocupam. Ali, cria-se um espaço de identidade que se abre às diversas dimensões da experiência —social, cultural e emocional—, fortalecendo as conexões com um grupo, onde os valores e práticas compartilhados fundamentam a aceitação, o acolhimento, a solidariedade, o cuidado e o reconhecimento mútuo. É um lugar que está associado a um *ethos*, à criação de significado, e enfim, à possibilidade de se identificar com um modo de vida: “... *uma vida que vale a pena ser vivida*” (HOOKS 2022:21). Se ela nos falta, é possível encontrar um lugar (no mundo) onde se pode “... *experimentar a sensação de retorno ao lar*” (HOOKS 2022:22).

A referência ao termo “lar” nos ajuda a entender as conexões entre o lugar e o pertencimento. O lar é o lugar onde nos sentimos verdadeiramente pertencentes: “*Por toda vida procurei um lugar de pertencimento. Um lugar para ser meu lar*” (HOOKS 2022:267). Caracterizado como espaço afetivo e simbólico, que pode ou não coincidir com o espaço físico de residência, é o lugar onde se usufrui de segurança, de relevância (“... *onde eu tinha importância*”) (HOOKS 2022:157), de proteção (“... *lugar seguro onde não haveria dor*”) (HOOKS 2022:157), de constância (apesar das mudanças e das crises). É o lugar que sempre fará falta (HOOKS 2022:258), porque ali as raízes foram fincadas (HOOKS 2022:22), e com elas vem a “... *a sensação de estar ligado a um local*” (HOOKS 2022:22). Nesta reconstrução da experiência em tom pessoal e, por vezes, idealizado e idílico, hooks sintetiza: “*O meu lar é o Kentucky dentro da minha mente e do meu coração, real e ao mesmo tempo mítico*” (HOOKS 2022:207). E o senso de pertencimento que hooks encontra no Kentucky não foi experimentado em outros lugares nos quais ela morou ou visitou.

É interessante notar como conceito de pertencimento é desdobrado e descrito de diversas formas: como sentimento, senso, experiência, e espírito, vinculado aos valores, ao lugar e à cultura. Esta diversidade de matizes demonstra como a experiência do pertencimento é ampla e integral, pois se expande pelas múltiplas dimensões que moldam a identidade individual e coletiva: emocionais, espirituais e culturais e, ao mesmo tempo, lhes confere unidade. Ele envolve a consciência de estar inserido em uma comunidade, partilhando práticas, memórias e valores comuns. Assim, revela a ligação profunda com o lugar e sua cultura. Ligado aos valores que balizam uma forma particular de estar no mundo, define um *ethos* coletivo. Tais valores constituem conjunto dinâmico de virtudes complementares e interdependentes, que se reforçam mutuamente para fortalecer a coesão

social e o senso de identidade e de coletividade. Por fim, o pertencimento se traduz em cultura, cujo repertório simbólico é tecido pela memória coletiva, pelas tradições, pelos rituais e pelas experiências compartilhadas.

Em comum a todos estes matizes está a ideia de ligação e compartilhamento. Não por acaso, hooks escolhe a definição da cultura do pertencimento particularmente abrangente da escritora e educadora norte-americana Carol Lee Flinders⁸:

... é inerente à cultura do pertencimento um forte sentimento e uma íntima conexão com a terra à qual se pertence, uma relação empática com os animais, autocontrole, responsabilidade ambiental, deliberação consciente, equilíbrio, expressividade, generosidade, igualitarismo, mutualidade, afinidade com modos alternativos de conhecimento, ludicidade, inclusão, resolução não violenta de conflitos e mente aberta (FLINDERS apud HOOKS 2022:269).

Ao trazer a definição apresentada por Flinders, hooks reforça a necessidade de reforçar valores e atitudes que ligam os aspectos comunitários aos ambientais. Essa perspectiva amplia a compreensão do pertencimento como uma experiência que envolve tanto a dimensão simbólica e o reconhecimento afetivo quanto a responsabilidade ética, política e ambiental e se estende a um conjunto de práticas, valores e tradições que sustentam o vínculo com a comunidade, com os antepassados e com a terra.

No caso dos afrodescendentes do Sul dos EUA, a experiência do pertencimento construída nas comunidades rurais foi interrompida quando migraram em massa para as regiões urbanas e industriais do Norte, no início do século XIX. Este movimento migratório foi motivado por uma combinação de fatores, especialmente a pobreza, a segregação racial institucionalizada no Sul, e, por fim, a expectativa de alcançar melhores condições de vida — expectativa que não se concretizou—, tanto no aspecto material —com a melhoria da qualidade de vida—, quanto no âmbito da inserção social e de uma menor susceptibilidade às agressões racistas. Ao contrário, a diáspora

⁸ Carol Lee Flinders escreveu sobre temas ligados à vida comunitária, ética do cuidado e espiritualidade feminina, explorando o pertencimento, a alimentação e a relação ética com a natureza. Outros autores frequentemente citados por Hooks são Wendell Berry, também nascido no Kentucky em 1934, ensaísta, crítico cultural, ativista ambiental e agricultor norte-americano. Suas reflexões sobre a vida rural, agricultura sustentável, comunidade e crítica à industrialização da agricultura, defendem a conexão ética e prática com a terra e a importância das comunidades locais. George Washington Carver, cientista, inventor e educador afro-americano, foi símbolo de responsabilidade ambiental e inovação social. Por fim, Lerone Bennett Jr., foi um jornalista e historiador norte-americano, nascido em 1928 no Mississippi. Autor de livros dedicados à história afro-americana, nos quais defende a valorização da experiência e luta dos afro-estadunidenses por justiça e pertencimento.

fragmentou as comunidades de origem e submeteu os negros a novas formas de opressão e violência racista.

Neste deslocamento, os afro-estadunidenses perderam seu vínculo com a terra e a vida rural passou a ser desvalorizada e considerada indigna. Era a vida no contexto urbano que cumpriria a promessa de sucesso material do “sonho americano”. Com isso, aquela cultura vinculada à terra e às práticas de subsistência cederam lugar à medida que as pessoas manifestavam “... o desejo de se integrar à sociedade hegemônica e se tornar parte da cultura dominante” (HOOKS 2022:255)

Esta mudança de perspectiva afetou os negros simbólica e subjetivamente, levando a um apagamento das tradições dos antepassados no campo, uma destruição do senso de identidade e do sentimento de pertencimento. A autoestima e o senso de comunidade foram substituídos pelo individualismo liberal da cultura dominante, à medida que os negros foram se tornando cada vez mais conectados aos padrões e demandas da vida urbana. O resultado foi a invisibilidade do homem rural negro, cujas práticas e tradições foram apagadas pela “cultura capitalista imperialista supremacista branca”.

Enfim, a cultura do pertencimento perdeu espaço e os efeitos positivos da vida no campo para a subjetividade e coletividade, nas comunidades negras segregadas, começaram a sucumbir e perder importância:

... com certeza, deve ter sido um golpe muito forte na psiquê coletiva dos negros ver a si mesmos lutando para sobreviver no Norte industrializado, longe da terra. O capitalismo industrial não apenas mudou a natureza do trabalho negro, mas alterou as práticas comunitárias que eram tão centrais para a sobrevivência no sul rural (HOOKS 2022:71).

Para os afrodescendentes recém-libertos que permaneceram na zona rural, o trabalho no campo fincou a cultura do pertencimento no vínculo com a terra. No entanto, a permanência no campo nem sempre assegurava a possibilidade de trabalhar na própria terra. Se remetermos ao contexto desta discussão, encontraremos uma sociedade que foi, e continua, estruturada a partir da divisão das pessoas em proprietários e trabalhadores. Neste caso, o manejo da terra recaí sobre os “despossuídos”, explorados enquanto força de trabalho e privados do controle efetivo da terra.

Para os negros, no entanto, o vínculo com a terra jamais é meramente econômico. Acreditava-se que ter a própria terra garantiria, além da subsistência, a possibilidade de autodeterminação —isto é, a capacidade de definir a si mesmo, enquanto indivíduo e como parte de uma coletividade. Por esse motivo, muitos afro-estadunidenses alimentavam o sonho de cultivar a própria terra e de criar comunidades autossuficientes para comprar terras coletivamente, mas se deparavam com estratégias para impedi-los

de adquirir um terreno para cultivar, dificultando o acesso à autonomia econômica e à propriedade da terra. hooks detalha que nos EUA, os brancos não vendiam a terra para os negros, mesmo para aqueles que tinham condições de pagar (HOOKS 2022:90) e acrescenta que, após o término da escravidão, foi estabelecido um “imposto racial”: um negro poderia comprar terras, mas teria que pagar mais caro por elas (HOOKS 2022:91).

Ainda que tenham continuado sob intensa opressão e segregação, enfrentando a exaustão, pobreza extrema e dívidas acumuladas, os sistemas de arrendamento e *meeirado*, mantiveram a cultura do pertencimento, porque permitiam aos afro-estadunidenses o contato diário com a terra e com outros membros da comunidade. Esse contato alimentava a resistência simbólica e cultural, oferecia resiliência e esperança de sobrevivência frente à opressão do branco: “... *era a terra que protegia os explorados negros de sua desumanização*” (HOOKS 2022:105).

Aqui delinea-se um cenário muito particular, onde convivem as condições materiais adversas e a perpetuação da exploração e a resistência simbólica e cultural. Por isso, o pertencimento introduz uma ambivalência: parte de uma realidade marcada pelas condições de exploração e penúria material, e, ao mesmo tempo, contrapõe a possibilidade de autonomia e liberdade. Esta tensão transparece na dissociação que hooks localiza entre o corpo e a mente, que se apresenta como espécie de estratégia de defesa. Desvinculando-se da realidade opressora, que abate o corpo, as energias são direcionadas para as referências simbólicas e culturais, que por isso se oferecem como resistência. Esta tensão evidencia assim, uma atitude de insurgência face a opressão branca e nunca de resignação. A persistência do desejo dos negros do sul em possuir um pedaço de terra demonstra que, para além da luta pela sobrevivência, esse anseio constitui um gesto radical de persistência dos vínculos simbólicos que alimentam a resistência e desta forma indicam um caminho para a reconstrução de laços comunitários e elaboração de um caminho de cura.

A “... *migração de regresso da cidade para o campo [foi] uma forma de renovação*” (HOOKS 2022:261), afirma hooks, descrevendo o fluxo inverso que ocorreu mais de cem anos depois da primeira leva rumo ao Norte. Distanciando-se dos contextos de violência física e simbólica, marcados pelo racismo e pelo colonialismo, hooks caracteriza a volta aos lugares onde viveram os familiares como um ato político de resistência e emancipação, que oferecia aos oprimidos pela violência e aos subalternizados, desta vez, pela vida urbana, a possibilidade de reatar os laços entre indivíduo e comunidade, presente e passado e assim retomar as tradições dos antepassados. Relembrar as lutas que os ascendentes protagonizaram resgatou o sentimento de pertencimento, contraposto à experiência de não pertencimento, exclusão e estranhamento experimentada na vida urbana.

O retorno foi também uma resposta a uma espécie de deslocamento cultural, imposta pela assimilação de hábitos hegemônicos e pela “... *introdução das premissas da supremacia branca*” (HOOKS 2022:72). Serviu como um mecanismo de autorreconhecimento e de fortalecimento coletivo da população afro-estadunidense, catalisando o processo de “*autorregeneração coletiva do negro*”, de cura coletiva e reencontro com as tradições negras. Mesmo que os antepassados já não estivessem presentes, a escrita e as particularidades da fala permitiam atualizar a sabedoria herdada dos ancestrais e integrá-la à vida presente “...*a cura coletiva para pessoas negras na diáspora só poderá ocorrer se nos lembrarmos de como pôr em prática nosso passado na zona rural*” (HOOKS 2022:85), enfatiza hooks.

A vida dos antepassados no campo delimita outra forma de pensar e existir. Ela parte do princípio de que a terra é de todos. É um bem coletivo. A partir desta compreensão edifica-se uma sabedoria e um modo de vida —um *ethos* que oferece uma via de libertação dos efeitos adocedores do racismo, do colonialismo e capitalismo (HOOKS 2022:35). Tirar o próprio sustento da terra revalida o modo de vida dos ancestrais que ali viveram, cujos valores reconhecem na terra a fonte de sustento, mas principalmente, de reconstrução da identidade e de possibilidade de cura. Neste sentido, é um *ethos* sustentável que envolve o cuidado com natureza, mas que se lança muito além, se comprometendo com a criação de significados “... *de uma vida que valha a pena ser vivida*” (HOOKS 2022:21). Referindo-se à famosa carta atribuída ao Chefe de Seattle, hooks afirma:

... tendo em comum a adoração pela terra, essas pessoas de pele negra e vermelha lembravam umas às outras que, apesar dos métodos do homem branco, a terra pertencia a todos (HOOKS 2022:68).

Tocar a terra

Dois ensaios trazem a terra em seus títulos e nos permitem compreender a importância deste conceito na reflexão de bell hooks, ampliando a discussão com a inclusão de tópicos ecológicos, antropológicos e metafísicos: “*Tocar a terra*” e “*O vínculo com a terra em solo firme*”. “*Tocar a terra*”, título do terceiro capítulo, recorre a um verbo que evoca tanto uma conexão íntima —o ato de entrar em contato direto—, quanto as práticas agrícolas de cultivo de grãos e manejo do solo, atividades que fundamentalmente dependem desse “toque”. A expressão sugere não apenas o contato físico, mas igualmente uma postura de cuidado e sintonia com a natureza.

O título sugere ainda uma delicadeza na lida com a terra e prenuncia uma relação diferente: respeitosa, amigável e de parceria, em oposição à exploração predatória ou subserviente às imposições humanas. Situada na

contramão do extrativismo, cujo objetivo é retirar o máximo em menor tempo (como nas formas convencionais de cultivo de *comodities* realizadas em larga escala), a “a lida que toca a terra” retira apenas aquilo que é necessário para o sustento de uma família ou comunidade. Ela é sempre pautada pelo cuidado, pelo respeito e pela compreensão de reciprocidade que é preciso estabelecer com a natureza. Para os antepassados negros da autora é evidente que, se a terra nos dá vida, devemos retribuir com ações que preservem e regenerem a vida que ela abriga. Assim um primeiro ponto importante a ser destacado é que a relação com a terra segue também o princípio ético da reciprocidade, que rege tanto as relações humanas, quanto as relações com a natureza. Seguindo nesta direção, hooks completa: quando tratada com cuidado, a terra é generosa e retribui, fornecendo os alimentos e tudo o que for necessário para viver bem.

Além dos aspectos sociais e ambientais, uma diversidade de implicações é trazida nestes dois capítulos. Cuidar da terra é um processo que se expande e repercute em múltiplas direções e desdobra-se nas dimensões políticas, antropológicas, metafísicas e espirituais. Cuidar da terra não é apenas um ato para garantir a subsistência, mas um compromisso com a liberdade, gesto que renova a esperança em um futuro mais justo. Para além da preocupação com a sobrevivência material, é um gesto que demonstra gratidão pelo sustento que ela nos oferece e respeito pelo sistema vivo do qual fazemos parte. Cuidar da terra é também uma forma de união e diálogo com os antepassados, que nos leva a resgatar o senso de identidade. Do ponto de vista da autoestima, o cuidado com a terra é uma forma de regeneração da alma e até de cultivo da espiritualidade, capaz de curar as feridas do racismo e reinscrever o sujeito numa rede que o conecta ao sagrado: “... ao cultivarem o alimento para sobreviver e flores para satisfazer a alma, conectavam-se com a terra, que é eterna dá sentido à vida” (HOOKS 2022:69). Por fim, na perspectiva antropológica, o cuidado com a terra e a consequente integração com a natureza nos permitem reconhecer nossa verdadeira condição: estamos equiparados e unidos a outras formas de vida, todas definidas e marcadas pela mesma contingência e finitude.

A terra “... nos lembra que tudo passa” e que “... no fim, a natureza é quem manda” (HOOKS 2022:163). A vida é marcada pela impermanência. Reconhecer esta condição dá ao cuidado com a terra um sentido metafísico, pois vincula essa prática à consciência da finitude, contrabalançada pela presença da esperança. As distinções de raça, classe, gênero, não podem evitar que sejamos, todos, parte de um mesmo ciclo vital. Existem “... forças mais poderosas que a humana” (HOOKS 2022:258) e quando os homens se esquecem disso, assumem para si uma posição de superioridade e controle, próprias de uma arrogância antropocêntrica pressupostas nas estruturas colonialista e capitalista.

É nesse movimento, em que os homens superestimam seu poderio e valor, que ocorre a exploração e o equilíbrio natural se rompe, resultando no surgimento de inúmeros problemas: “... enquanto o homem souber do seu lugar na natureza, tudo irá bem; mas quando ele se esquecer disso e se sentir deus, os problemas vão começar” (HOOKS 2022:268). Ou ainda: “A Terra, como a natureza, podia dar a vida, mas também podia ameaçá-la, daí a necessidade de respeitar o poder do seu habitat” (HOOKS 2022:84).

Confrontando-nos constantemente com nossas limitações, fraquezas e imperfeições, o cultivo da terra coloca em perspectiva as ilusões de superioridade, sejam elas étnicas, raciais, de classe ou de gênero, e mesmo em relação às demais espécies.

Na minha infância aprendi a ficar atenta às cobras, felinos e plantas com substâncias tóxicas ou venenosas. Eu sei por instinto; eu sei por que os adultos me diziam que é a humanidade, não a natureza, o invasor nessas terras. A humildade permitiu a sobrevivência na relação com o poder da natureza (HOOKS 2022:159).

Cuidar da terra conduz à percepção da impermanência —condição que define a vida que coloca os seres humanos em igualdade com os demais seres (HOOKS 2022:254). Ao nos situar no ciclo da vida, a lida diária com a terra nos ensina a humildade. *Húmus*, em latim é terra, raiz comum às palavras humano (*humanus*) e humildade (*humilitas*). Esta etimologia é importante, uma vez que coloca em evidência a materialidade da condição humana. “Nosso primeiro lar é a terra, e é a ela que retornamos para o descanso eterno, nossa morada final” (HOOKS 2022:250). A postura humilde é, portanto, decisiva para sustentar uma relação bem dimensionada com a terra, com o corpo e com a comunidade —vínculos que exigem presença, reciprocidade e intencionalidade. Sem este reconhecimento, viver em comunhão com a terra corre o risco de se reduzir a um discurso vazio e distante da prática de restauração e libertação que deveria representar.

Quando reconhecemos que a terra é viva e que somos parte dessa vida, somos convidados a viver interconectados, nos encaminhamos para uma compreensão integrada dos problemas ambientais e sociais. Em contrapartida, quando nos situamos no centro das preocupações e decisões à propósito das questões ligadas ao ambiente, negligenciamos a complexidade das relações ecológicas e seus reflexos na vida política e social. Ter consciência da diversidade dos seres, considerar que existe uma interdependência entre todos os viventes, entre sociedade e natureza, entre o físico e o metafísico, são condições para uma convivência harmoniosa, pautada pelo cuidado e respeito. Como observa Leonardo Boff,

... para avançar é necessário superar essa concepção do não humano como uma “coleção de objetos” e pensar em termos de uma

“comunhão de sujeitos, vivos, não vivos, humanos e não humanos”
(BOFF *apud* SÓLON 2019:153).

A gratidão é decisiva nesta reconstrução de categorias e redirecionamento de condutas, uma vez que desloca a terra da condição de objeto, propriedade ou recurso, para o lugar de agente, promovendo uma ressignificação de natureza ontológica que repercute no campo socioambiental. Reivindicar a vida no campo, afirmar a restauração humanizadora dessa vida, entender que os direitos intrínsecos à existência e preservação da vida precisam ser respeitados, é uma maneira de resistir ao racismo, ao patriarcado, à exploração capitalista e ao colonialismo⁹. Uma atitude que atravessa a ética e política e a ecologia, e que ainda redimensiona as balizas antropológicas - e por que não, metafísicas.

Trabalhamos bem quando nos tornamos criaturas parceiras das plantas, dos animais, da matéria e de outras pessoas com as quais dividimos tarefas. Esse trabalho unifica e cura. Tira-nos do orgulho e do desespero e nos leva de volta ao nosso lugar, nos dá responsabilidade dentro da condição humana. Somos definidos pelo que somos: não tão bons para trabalhar sem nosso corpo, mas bons demais para trabalhar mal, sem alegria, de maneira egoísta ou sozinhos (BERRY *apud* HOOKS 2022:70).

Considerações finais:

Encontrar uma terra para pertencer e não para possuir

A trajetória pessoal de hooks foi marcada por experiências de exclusão, pelas lutas contra as estruturas opressivas e esforços de resistência. Seu retorno ao Kentucky e à vida rural, que ela descreve como *“... um chamado de me unir à natureza”* (HOOKS 2022:30), desencadeia inúmeras e importantes reflexões sobre a cultura do pertencimento. A experiência da infância em uma comunidade rural negra, onde usufruía do contato cotidiano com a terra e com a natureza, foi decisiva em sua compreensão do pertencimento, da força curativa da ancestralidade e a da resistência ao racismo, temas que fundamentam o esforço de reconexão com a terra e a valorização do trabalho coletivo e comunitário. E aqui cito mais uma vez:

⁹ hooks utiliza a expressão “Direitos orgânicos da terra” (2022:60). A expressão aproximada “Direitos Orgânicos da Natureza” não é consolidada na literatura, mas pode ser interpretada como sinônimo de “Direitos da Natureza”, e a propósito do segundo conceito: *“... os seres possuem direitos não porque tenham consciência ou status moral, mas simplesmente porque existem (...) cada componente do universo é um sujeito de direitos”* (BERRY *apud* SÓLON 2019:160).

... agradeço por essa poderosa experiência do poder curativo da natureza não se limitar às reflexões nostálgicas e sentimentais sobre o passado; no meu presente vivencio outra vez esse poder curativo (HOOKS 2022:250).

A leitura da obra nos apresenta uma espécie de constelação em que o pertencimento é veículo para as afirmações de identidade, um chamado para a luta coletiva, promessa de restauração, de reconexão com a ancestralidade e com a natureza. Muito além de um sentimento individual, o pertencimento é uma prática coletiva de cuidado e responsabilidade com o mundo em se vive —e que, mais do que nunca, precisa se afirmar como cultura.

O testemunho da experiência concreta, acompanhado pelas reflexões que hooks apresenta a propósito da vida no campo dos afro-estadunidenses, definem de forma não prescritiva e assistemática uma ética alicerçada no pertencimento e no cuidado com a terra, cuja potência faz convergir as demandas por justiça social e ambiental, reconhece e enfrenta as desigualdades raciais, de gênero e de classe, vinculadas ao capitalismo, ao mesmo tempo em que promove a preservação da natureza e a exaltação da riqueza dos saberes locais e dos modos de vida enraizados na terra. No centro desta ética está a reciprocidade, ato de retribuir o que se recebe, que fundamenta uma visão integradora e relacional, valoriza o respeito mútuo e a interdependência entre seres e se traduz na prática do cuidado, no sentimento de gratidão e respeito pela vida em todas as suas instâncias.

A reciprocidade estabelece uma relação horizontal, oposta às hierarquias, às estruturas de poder opressivas próprias ao racismo, ao colonialismo e ao capitalismo, seja em relação à raça, à etnia, à classe social, ou ao gênero. Se contrapõe aos sistemas de exploração econômica, ao patriarcado, à mentalidade utilitarista. Esses alvos são sintetizados na expressão repetidamente utilizada “*capitalismo imperialista supremacista branco*”, sempre presente no texto. Sob esta lógica, que se consolida como a racionalidade dominante, presenciamos várias formas de destruição: a degradação da natureza, o adoecimento dos indivíduos, a uniformização dos modos de viver e saber e a exclusão sistemática das comunidades locais e tradicionais.

hooks quer minar a hegemonia da crença de que só o “... mundo da cidade, da produtividade, da propriedade, do consumo e das coisas” importa (HOOKS 2022:144). No ensaio no qual descreve seu retorno ao Kentucky, ela afirma a necessidade de recuperar uma “*subcultura negra contra hegemônica*” daqueles que foram arrancados da terra, assegurando, ao menos em parte, uma distância em relação às pressões da cultura dominante. O “*mundo da anarquia provocadora*” deve ser contraposto ao mundo do poder capitalista branco, para defender a liberdade de todos, o pensamento autônomo e o não conformismo, estimulados pela vida no campo (HOOKS 2022:36). A mudança em direção a uma mentalidade “anárquica” e

“contra hegemônica” é viabilizada pela valorização e validação dos saberes ancestrais e das práticas tradicionais, na maioria das vezes transmitidos oralmente entre as gerações, que expressam seu pacto vital com o coletivo, com a vida e com a terra (HOOKS 2022:112).

A vida simples é o que importa, pois precisamos apenas atender nossas necessidades básicas, segundo os princípios da “*sustentabilidade ambiental orgânica*”, cultivando a própria comida, criando animais, fazendo o próprio vinho sem desperdiçar nada. Enfim, obtendo a sobrevivência da terra e resistindo ao consumo (HOOKS 2022:253).

Reconhecendo a natureza como um “santuário”, as práticas tradicionais partem do princípio segundo o qual a natureza é um sistema vivo e ativo, dotado da capacidade de prover e regenerar a vida. Esta compreensão sobrevive no homem do campo como um legado ancestral. Através da memória é possível honrar as experiências daqueles que souberam viver em uma relação respeitosa e cúmplice com a terra. Por isso, a luta pela posse da terra —que transcende categorias como raça e etnia— e o cuidado dedicado a ela, tornam-se recursos de reconstrução identitária que fortalecem os vínculos com os antepassados.

Por meio do cultivo, o negro oprimido pelo racismo recupera o senso de identidade, adquire resiliência e se reconecta com a ancestralidade. hooks nos lembra que a terra não é um cenário inerte, mas um espaço de regeneração e resistência. Ao contrário é um agente que constrói relações e cria vínculos de interdependência. Por seu intermédio, por meio do cultivo ou simplesmente pela vida no campo, é possível reconectar com os ancestrais, valorizar as relações comunitárias, fortalecer as identidades culturais e reforçar a responsabilidade coletiva pela preservação da natureza, garantindo a continuidade da vida em suas diversas formas.

Viver em harmonia com a terra renova o espírito. Sem a religação com a terra não existe uma mudança nos modos de vida, porque não existe uma mudança efetiva na vida interior. Só assim, conquistando uma integridade que vem de dentro, é possível enfrentar a discriminação, opressão e exploração, mazelas que levam a objetificação da natureza e dos homens.

Para bell hooks, pertencer à terra é deixar-se possuir por ela. É um ato de entrega. Significa admitir que nossa existência está intrinsecamente ligada aos ciclos naturais. Somos parte da natureza e por isso devemos acatar e respeitar a dinâmica da vida, da qual fazemos parte. Este reconhecimento é uma responsabilidade ética e também um imperativo existencial, pois nos lembra a todo momento o lugar ao qual pertencemos.

É na terra que encontraremos as raízes para desfrutar da convivência coletiva que nos permitirá imaginar e construir um futuro justo e solidário: “*A natureza era o lugar da vitória. No ambiente natural, tudo tinha seu lugar, inclusive os humanos*” (HOOKS 2022:31).

Referências

BREDA, Tadeu (2019). “Quem é bell hooks?” *Blog da Elefante*, 05/02.

Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/quem-e-bell-hooks/>

Acesso em: 28/03/2025.

GUDYNAS, E. (2019). *Direitos da natureza. Ética biocêntrica e políticas ambientais*. São Paulo: Editora Elefante.

HOOKS, bell (2019). *Erguer a voz. Pensar como feminista, pensar como negra*. Editora Elefante.

_____ (2022). *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Editora Elefante.

LEOPOLD, Aldo (2019). *Almanaque de um condado arenoso e alguns ensaios sobre outros lugares*. Belo Horizonte.

SHIVA, Vandana (2024). *Terra viva. Minha vida em uma biodiversidade de movimentos*. São Paulo: Boitempo.

SOLÓN, Pablo (2019). *Alternativas sistêmicas*. São Paulo: Editora Elefante.

Sobre a autora

Luciana Maria Azevedo de Almeida é Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou pesquisa de doutorado acerca dos Ensaios de Montaigne, enfatizando a influência de Plutarco sobre o ceticismo montaigniano. Mestre em Filosofia pela mesma universidade, elaborou dissertação a propósito do embate entre Retórica e Filosofia em Platão. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou como docente em diversas instituições de ensino superior, incluindo a UFMG, com ênfase em Epistemologia e História das Ciências, em Filosofia da Educação, Ética e introdução à Filosofia. Participou como voluntária do grupo de estudos em Pedagogia Sócio-espacial (Escola de Arquitetura UFMG) e pontualmente do Grupo de Estudos “Cogitamus” (FAE – UFMG).

mulheres pescadoras quilombolas: defesa de políticas públicas de saúde no brasil

***quilombola*¹ fisherwomen: defense of public health policies in brazil**

Rosânia Oliveira do Nascimento (Zane)
Doutoranda em Antropologia Social
Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ)
Rio de Janeiro, RJ
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0190-3714>

Elionice Conceição Sacramento
Articulação das Pescadoras da Bahia (ANP)
Doutoranda em Antropologia Social
Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ)
Rio de Janeiro, RJ
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7392-6160>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476302>

Resumo: Este texto explora a relação profunda entre as comunidades tradicionais pesqueiras e *quilombolas* com o seu território, denominado “Território de Terra e Águas”. A partir da vivência dessas populações, especialmente das mulheres pescadoras, conhecimentos tradicionais sobre a maré, a pesca e o manguezal são transmitidos e ressignificados, revelando uma conexão ancestral com o ambiente. A luta por políticas públicas de saúde e a defesa do SUS também são destacadas. O texto evidencia a importância da participação ativa dessas comunidades na formulação de políticas que reconheçam suas especificidades e necessidades, combatendo as iniquidades em saúde e o racismo ambiental. A autodefinida pescadora artesanal *Elionice Conceição Sacramento* emerge como uma

¹ O filósofo martinicano Malcolm Ferdinand (2022) observa que as resistências negras à escravidão colonial na América Latina e no Caribe se manifestaram de várias formas, incluindo palenques, quilombos, mocambos, cumbes, mambises e outras variações. Ele sugere que o foco deveria estar nas semelhanças dessas experiências afrodiáspóricas, em vez de nas diferenças semânticas entre os termos. Por causa disso, manter o termo "quilombolas" em português brasileiro em traduções para o inglês, apesar da literatura traduzi-lo como "comunidades marrons", é um viés político.

figura central, representando a união entre conhecimento acadêmico e saber tradicional na luta por direitos e reconhecimento das populações pesqueiras e quilombolas.

Palavras-chave: (1) Mulheres pescadoras artesanais; (2) Iniquidades em saúde; (3) Comunidades pesqueiras; (4) Direitos socioambientais; (5) Mudanças climáticas.

Abstract: This text explores the deep relationship between fishing and *quilombola* traditional communities with their territory, called “Territory of Land and Waters”. Based on the experience of these populations, especially fisherwomen, traditional knowledge about the tide, fishing and the mangrove forest is transmitted and given new meaning, revealing an ancestral connection with the environment. The fight for public health policies and the defense of the SUS are also highlighted. The text highlights the importance of the active participation of these communities in the formulation of policies that recognize their specificities and needs, combating health inequities and environmental racism. The self-defined artisanal fisherwoman *Elionice Conceição Sacramento* emerges as a central figure, representing the union between academic knowledge and traditional knowledge in the fight for rights and recognition of fishing and quilombola populations.

Keywords: (1) Artisanal fisherwoman; (2) Health inequities; (3) Fishing communities; (4) Socio-environmental rights; (5) Climate change.

Um começo...

Durante a pesquisa de campo de doutorado, realizado junto aos territórios pesqueiros quilombolas no Recôncavo Baiano, em 2024, contei com uma rede de apoio e de interlocução intelectual com *Elionice Conceição Sacramento*, da *Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição* - também conhecido por *Quilombo Conceição*, no município de Salinas, e *Edielso Barbosa dos Santos*, do *Território do Guai*, no município de Maragogipe, ambos situadas no Recôncavo baiano. Entre os meses de junho e julho do referido ano, antes de definir a parceria de pesquisa com um território tradicional em específico, fui convidada por *Elionice Conceição Sacramento*, também conhecida por *Léo* ou *Elionice-Maré*, a participar de algumas atividades do Movimento² em seu território. A partir disso, resolvemos sistematizar algumas reflexões tecidas em coautoria neste ensaio.

No primeiro encontro, na área do *Termo de Autorização de Uso Sustentável* (TAUS), no *Quilombo Conceição*, reuniram-se lideranças e ativistas do Movimento e da Escola das Águas, na maioria mulheres pescadoras quilombolas e juventude pesqueira quilombola, do Baixo Sul, Recôncavo e Baía de Todos os Santos (BTS). No segundo encontro, na sede da *Associação de Pescadores Pescadoras Artesanais e Quilombolas de Conceição de Salinas* (APASC), lideranças e militantes receberam representantes políticas (na maioria mulheres) das comunidades tradicionais pesqueiras de Siribinha e Poças, ambas situadas no município de Conde, no Litoral Norte baiano.

Assim, combinamos de nos encontrar na estação do *ferry-boat* do bairro *Água de Meninos*, em Salvador, na Bahia, para seguir juntas para o *Quilombo Conceição*, situado no município de Salinas, no Recôncavo. A passos cadenciados e bem-marcados, como o movimento das águas, *Elionice Conceição Sacramento* carregava algumas sacolas com alguns medicamentos e mantimentos para a sua mãe, *Maria José Conceição Sacramento*, carinhosamente chamada por *Mãe Zezé*.

Dias antes, *Elionice-Maré* havia participado da agenda de luta do movimento pesqueiro quilombola em Salvador. Na Audiência Pública “Saúde e Racismo Ambiental na Ilha de Maré”, realizada na Assembleia Legislativa da

² Como observado em campo, as pessoas pescadoras quilombolas utilizam o termo “Movimento”, com inicial maiúscula, para se referirem à sua atuação política que transcende as instâncias organizativas de movimentos sociais, entidades, associações, coordenações ou organizações da sociedade civil. É importante ressaltar, em primeiro lugar, que essas mesmas pessoas são as protagonistas da fundação do *Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais* (MPP), da *Articulação Nacional das Pescadoras* (ANP), da *Teia dos Povos e da Escola das Águas* (EA), e continuam a construir e fortalecer essas iniciativas. Em segundo lugar, essa postura reflete a consciência política de que suas lutas não devem ser tuteladas ou institucionalizadas sem o seu protagonismo, participação na tomada de decisões e autonomia.

Bahia (Alba), ocorrida no dia 04 de junho de 2024, ela reforçou as denúncias das iniquidades em saúde provocadas pelo complexo industrial portuário-naval e outros empreendimentos capitalistas instalados na Bahia de Todos os Santos (BTS) e no Recôncavo.

Pedindo *agô*³ às ativistas e mulheres pescadoras quilombolas mais velhas, às entidades afrodiáspóricas e aos encantados indígenas, *Elionice Conceição Sacramento* demonstrou apoio ao território de Ilha de Maré. Ela também destacou o papel central das mulheres, enfatizando que esse grupo tem sido alvo do aumento da violência contra as comunidades quilombolas e comunidades tradicionais pesqueiras.

Como sabido, as audiências públicas são um importante mecanismo de controle social, permitindo que a população e os grupos sociais participem da tomada de decisões governamentais. Nesses espaços, *Elionice Conceição Sacramento* apresenta vasta experiência na defesa de políticas públicas de saúde voltadas para as populações das águas, pois *faz luta* há mais de uma década no controle social em saúde, atuando no Conselho Nacional de Saúde (CNS) e no Grupo da Terra, ambos do Ministério da Saúde (MS). Nessa função, ela tem contribuído ativamente para a formulação e implementação do Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR), pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), e da Política Nacional de Saúde Integral das Populações das Florestas, do Campo e das Águas.

No capítulo "Saúde ocupacional: o olhar das pescadoras artesanais", *Elionice Conceição Sacramento e Maria José Pacheco* (2014) destacam a necessidade de inclusão e participação das mulheres pescadoras artesanais na formulação e implementação de políticas públicas e programas de saúde que abordem a saúde ocupacional e previdenciária, com foco em mulheres negras e quilombolas e sua conexão com seus territórios tradicionais.

As autoras demonstram que o processo de saúde/adoecimento/cuidados está interligado à defesa dos direitos territoriais e socioambientais, pois as populações das águas possuem relações ancestrais, culturais, religiosas, econômicas e simbólicas com os ambientes pesqueiros, incluindo coroas, costeiros, manguezais e rios. Portanto, a defesa de políticas públicas de saúde perpassa pela defesa dos territórios tradicionais, assim sendo, a noção de "saúde integral" acompanha a relação indissociável das pessoas pescadoras quilombolas com seus ambientes e territórios, e não apenas ao bem-estar físico, mental, emocional e social de um indivíduo (SACRAMENTO & PACHECO 2014).

Voltando ao segundo encontro realizado no Quilombo Conceição, saímos cedo da Casa de *Bisa Eliza*, na Rua do Fogo, o mais antigo logradouro da

³ Em iorubá, é pedir licença para movimentos de entrada, passagem ou saída, é saudação de respeito.

Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas. Com ojás⁴ em suas cabeças, Mãe Zezé e Elionice-Maré equilibravam painéis grandes com comidas já preparadas em sua residência para a atividade de uma agenda política que aconteceria na área do Termo de Autorização de Uso Sustentável (TAUS) com as comunidades tradicionais pesqueiras de Siribinha e Poças, como já anunciado.

Acompanhando os passos dessas duas mulheres pescadoras artesanais e quilombolas, verdadeiras intelectuais das águas como tem defendido a própria *Elionice Conceição Sacramento*, segui com algumas sacolas nos meus braços e permaneci atenta às explicações sobre os conhecimentos e vivências do *Território de Terra e Águas* (Sacramento, 2021). Quando chegamos no cais da comunidade, tiramos os nossos chinelos para pisar na maré, nesse momento aproveitei para perguntar se “a maré estava vazando” na tentativa de apreender na prática a explicação científica para tal fenômeno astronômico e climático. *Elionice Conceição Sacramento*, como boa mestra do saber tradicional, me provocou com outra pergunta:

– “Como é o nome do movimento que a Terra faz todos os dias?”, respondi assertivamente: “Rotação”, mas no fundo senti receio de cometer um erro ao respondê-la, mesmo apresentando formação acadêmica na área de Geografia.

Na sequência, ela reiterou que acontecem dois ciclos de marés por dia por influência gravitacional da Lua e Sol, mas para as populações das águas a “maré” abrange outros significados culturais, políticos e simbólicos. Conhecendo um pouco *Elionice Conceição Sacramento*, a “Pedagogia da pergunta”, de Paulo Freire (1985), faz parte da sua postura crítica e de enfrentamento ao extrativismo intelectual do qual os povos e comunidades tradicionais são alvos constantes da Academia. No segundo plano, a sistematização desses conhecimentos ancestrais estão reunidos no seu livro “*Da diáspora negra ao território de terra e águas*” (SACRAMENTO 2021), nele são defendidos três concepções para a maré, conforme abaixo.

Maré como ambiente costeiro e marinho, onde se realizam as atividades diversificadas da cadeia produtiva da pesca/mariscagem e que reúne um conjunto de atividades dentro da própria categoria de pesca. Maré como fenômeno climático que norteia e orienta o nível das águas e que determina o ritmo da produção pesqueira nos espaços de pesca e mariscagem. Maré como estado/condição/circunstância à qual nossas vidas estão submetidas (SACRAMENTO 2021:200).

⁴ O termo *ojá* representa o tecido ou o torço adornado na cabeça. Segundo os fundamentos dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, representa a proteção da cabeça (*orí*).

Em outro trecho do percurso, pedi para fazer um registro fotográfico (Figura 1) e lancei outra pergunta:

– “Mãe Zezé, essa água correndo aqui parece água de rio, né?”, ela respondeu que se tratava do Rio Sujo.

– “Então quando a maré está vazando os costeiros são revelados?”, ela respondeu que sim. Portanto, estávamos naquele instante alcançando o costeiro da Praia Grande.

Instigando a observar o céu, os corpos d’água e a terra, *Elionice* acrescentou que essa observação astronômica e geográfica aliada aos conhecimentos tradicionais sobre a relação imbricada com religião/espiritualidade, cultura e ambiente foram transmitidos pelos seus/suas antepassados/as africanos/as e indígenas. Assim, a produção e reprodução do seu modo de vida pesqueiro e quilombola permite que as mulheres pescadoras e homens pescadores artesanais realizem suas atividades produtivas e econômicas nos ecossistemas marinhos e fluviais. Neles, também ocorrem a sociabilidade desportiva, recreativa e a dimensão litúrgica dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana.

Figura 1
Mãe Zezé no costeiro da Praia Grande, Quilombo Conceição, BA



Fonte: Autora - Quilombo Conceição, BA - 2024.

Voltando ao livro, *Elionice Conceição Sacramento* (2021) defende a pesca como o ofício mais antigo da humanidade, no entanto, ela nos apresenta a diversidade dessa prática cultural milenar, sendo desenvolvida por meio das técnicas sofisticadas de cavar os mariscos, capturar outras espécies (moluscos, peixes, crustáceos) que ocorrem nos rios, costeiros e manguezais, utilizando as próprias mãos, embarcações e/ou apetrechos.

Para chegarmos à área do TAUS, literalmente adentramos o manguezal (Figura 2) situado ao lado do costeiro da Praia Grande, nele uma diversidade arbórea se mistura rizomaticamente à lama e às águas. Demonstrando profundo conhecimento botânico, Mãe Zezé e *Elionice-Maré* orientaram para observação das dimensões das folhas, caules e sementes para percebermos a presença de tipos diversos da vegetação típica dos manguezais que ocorrem no *Quilombo Conceição*, a saber, o manguê-branco (*Laguncularia racemosa*), o manguê-vermelho (*Rhizophora-mangle*) e o manguê-de-botão (*Conocarpus erectus*). Nesse momento, *Elionice* ressalta a importância de observarmos a reprodução da vegetação, tendo em vista a germinação específica do manguê-vermelho, pois a semente alongada e fina possui uma estrutura morfológica que lhe permite no momento da sua queda enterrar-se facilmente no ambiente lodoso.

Observamos que entre os costeiros da *Praia Grande*, *Pilão Sem Tampa* e *Coroa do Garro* existem muitos mangues em crescimento, assim, na sequência perguntei:

- “Vocês fizeram replantio nessa área?”. Mãe Zezé respondeu prontamente: “Não, só estamos cuidando. Se a gente cuida, a natureza faz o restante”.

A forma como as mulheres pescadoras artesanais demonstram os seus conhecimentos e saberes/fazeres encanta qualquer pessoa pesquisadora, mas a própria *Elionice Conceição Sacramento* chama atenção para a perversidade dessa conotação romântica que disfarça o baixo engajamento em superar as iniquidades raciais no que tange à conquista e garantia dos direitos sociais, incluindo o acesso à saúde, pelo *Sistema Único de Saúde (SUS)*, e aos direitos trabalhistas e previdenciários, conforme abaixo:

Ser uma mulher das águas tem uma conotação romântica, entretanto, ser mulher do manguê tem outras conotações. A lama, muitas vezes, gera asco e afasta as pessoas, pois é vista como um local contaminado e poluído. Comparo o asco que a lama provoca, e na qual as mulheres pescadoras estão imersas cotidianamente, ao asco à burguesia sobre o qual nos falou o poeta Cazuzu. O asco das vísceras dos pescados é outro elemento que nos impõem processos de discriminação. Esse asco não é inerente a nós, mas é usado como justificativa para as

manifestações de preconceitos que nos são impostos (SACRAMENTO 2021:39).

Figura 2
Elionice-Maré e Mãe Zezé adentrando um manguezal



Fonte: Autora - Quilombo Conceição - 2024.

Diante disso, apresentamos a necessidade de refletirmos sobre as desigualdades em saúde presentes no *Território de Terras e Águas*. A professora *Rita Barradas Barata* (2001) afirma que os termos desigualdades e iniquidades são frequentemente utilizados como sinônimos, embora se perceba algumas diferenças entre eles. Ela apresenta uma definição conceitual, baseada nos estudos de *Pedro Luís Castellanos*, para elucidar esses conceitos.

Portanto, as desigualdades sociais em saúde são aquelas diferenças produzidas pela inserção social dos indivíduos e que estão relacionadas com a repartição do poder e da propriedade. Teoricamente, em sociedades nas quais os valores de cooperação e solidariedade fossem dominantes, tais diferenças poderiam ter valor positivo e produtor de saúde, ao passo que, nas sociedades em que predomina a exploração e a dominação, essas diferenças são

necessariamente negativas e produtoras de doença (BARATA 2001:140).

No artigo “Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional”, David Williams e Naomi Priest (2015) evidenciam que as desigualdades resultantes do racismo na área da saúde afetam negativamente populações e grupos étnico-raciais e sociais em diversos contextos nacionais. Assim, os indicadores de saúde revelam desigualdades que privilegiam as pessoas brancas, enquanto populações negras, indígenas, povos ciganos e mulheres pescadoras artesanais sofrem desvantagens e opressão. É fundamental enfatizar que essas desigualdades abrangem desde o acesso a serviços públicos de saúde até a necessidade de formular e implementar políticas públicas para promover a equidade. Essas desigualdades, que podem ser tanto individuais quanto coletivas, podem restringir o acesso de pessoas ou grupos a serviços ou resultar em consequências genéticas (como a doença falciforme) e doenças ligadas a condições socioeconômicas (mortalidade materna, tuberculose, hanseníase).

Desse modo, entendemos que o racismo ambiental perpassa todo o processo de saúde/doença/cuidados, como exemplificado a seguir. Durante o percurso dentro do manguezal, perguntei sobre a poluição do manguezal. Mãe Zezé e Elionice-Maré relataram que o *Quilombo Conceição* está situado em um ponto estratégico na *Baía de Todos os Santos* (BTS). Devido a essa localização geográfica, o território tradicional sofre com a chegada frequente de resíduos sólidos trazidos pelos ventos e correntes marinhas. Elas relatam que não existem políticas públicas, programas ou serviços públicos de limpeza dessas áreas, por isso muitas vezes as forças e ações dos pescadores e pescadoras artesanais se tornam pequenas diante da problemática ambiental e de saúde pública. No período da Maré Vermelha, no início dos anos 2000, grande parte dos pescados perdidos na BTS, por exemplo, se concentraram nos portos dessas comunidades tradicionais pesqueiras.

A transição energética justa e limpa é um dos eixos centrais das lutas das comunidades tradicionais pesqueiras, pois a exploração dos recursos fósseis já demonstrou ser um modelo inviável para a continuidade da existência da sociedade global. Em segundo turno, urge implementar políticas públicas eficazes para coletar e reciclar os resíduos sólidos que são despejados em nossos rios, manguezais, mares e oceanos, a fim de mitigar seus impactos na saúde ambiental e das populações das águas que dependem desses ecossistemas. Assim, os impactos socioambientais são provocados pelos empreendimentos neoextrativistas instalados na *Baía de Todos os Santos* (BTS) e na *Baía do Iguape*, como a implantação da carcinicultura, empreendimentos imobiliários nas faixas litorâneas e o complexo industrial portuário-naval

chamado *Estaleiro Enseada do Paraguaçu*, situado no município de *Maragogipe*, no Recôncavo, que produzem impactos sobre as diversas comunidades tradicionais do entorno, sobretudo, as pesqueiras e quilombolas.

Quando, enfim, chegamos à área do *TAUS*, depois de uns 30 minutos de percurso, encontramos outras mulheres pescadoras artesanais reunidas, onde se realizaria a atividade com as comunidades pesqueiras de *Siribinha* e *Poças*. Ao chegar ao local, perguntei sobre a plantação com aspecto “seco”, elas falaram que recentemente o ciclo das marés foi alterado e, diante disso, em determinados momentos/episódios do ano, as plantações da *Grupo de Produção União MAVE*, uma das beneficiárias do *TAUS*, sofrem com as quedas do roçado. *Elionice-Maré* explicou que os pés de coqueiros resistem à salinidade da alteração do comportamento das marés, mas outras árvores frutíferas como a mangueira, acerola e laranja morrem ou “desandam”.

Elionice-Maré destaca que, em áreas de vegetação de transição, como a encontrada na roça do *Grupo de Produção Familiar União Mave*, espécies resistentes à salinidade, como ariú, araçá-mirim, murici, murta e limão do mato, estão secando como se tivessem sido envenenadas. Essa área é um território em disputa, onde tanto os arranjos capitalistas, quanto a gestão municipal de *Salinas da Margarida*, agem para inviabilizar as atividades produtivas e econômicas tradicionais, a fim de impedir a produção e questionar o uso tradicional da terra.

Durante o trabalho de campo realizado no Quilombo Conceição, a alteração da temperatura das marés e a mortandade de mariscos relacionados às mudanças climáticas veio à tona em nossas conversas cotidianas, *Elionice-Maré* refletiu sobre os impactos provocados nas comunidades pesqueiras e a percepção coletiva elaborada entre o final do ano passado e o início de 2024.

Entre os meses de dezembro a fevereiro, a maré estava muito quente. Especialmente, no período de fevereiro, um pouco antes do carnaval, a gente estava mariscando, tanto a água, quanto a lama e a terra dos costeiros estavam quentes. Às vezes, quando a gente cava, a areia rebate em nossas pernas, estava insuportável receber a areia e a lama em nossas pernas. Então, a quantidade maior de marisco que morreu foi justamente na parte dos costeiros, em que a maré vazava primeiro, logo a terra ficava mais exposta ao sol. A gente entende que tem relação com essa coisa do aquecimento global mesmo. Tenho dito que aos meus quarenta anos, nunca vi morrer marisco desse jeito. E minha mãe fala que nos 70 anos dela, ela também nunca viu (Depoimento de Elionice através de um aplicativo de conversas, 2024).

No período anterior, entre 2020 e 2021, *Elionice Conceição Sacramento* (2021) havia notado também alterações de volume e velocidade no ciclo das

marés e nos ventos de abril. Pensando na sustentabilidade e no respeito à reprodução das espécies marinhas e fluviais, as mulheres pescadoras, quando percebem a mortandade de mariscos, como observado em trabalho de campo nos meses de maio e junho de 2024 realizado no Recôncavo Baiano, diminuem a captura das espécies de mariscos e peixes. Nesse sentido, reunidas nos espaços de beneficiamento e comercialização, que também tem caráter social, cultural e político, elas organizam rodas de conversas e intercâmbios entre as comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas das regiões do Recôncavo, Baixo Sul, Baía de Todos os Santos e Litoral Norte para tecer reflexões que fortalecem a agenda de luta.

No texto de opinião intitulado “*Quem produz a comida que vai para o prato dos brasileiros?*”, Benjamim Vieira Vilela (2023) demonstra que a diversidade de alimentos produzida no campo brasileiro responde pela maior dinâmica do mercado interno, tendo em vista que a produção do agronegócio (larga escala, monocultura, lucro e produtividade) é destinada à exportação. Neste texto, é importante a observação que o autor faz da noção reformulada de “campo brasileiro”, pois hoje se percebe a afirmação de grupos étnico-raciais para além da lógica do tamanho da pequena propriedade (módulos fiscais). Nos próprios estudos acadêmicos e nas políticas de desenvolvimento local vigentes no país, costumava-se pensar a produção de alimentos a partir dos termos clássicos do marxismo: “Terra, trabalho e família”.

A configuração dos direitos territoriais e culturais dos povos e comunidades tradicionais, surgidos após a promulgação da *Constituição Federal de 1988*, são balizados pelas noções indissociáveis entre o território, identidade, povos e ambiente. Voltando para os dados do campo realizado no *Quilombo Conceição*, a maré não pertence exclusivamente a um grupo de famílias, portanto, é um bem comum. A própria dinâmica das águas influencia o regime de trabalho e a sociabilidade das chamadas *Populações das Águas*.

Como insistem na agenda do movimento pesqueiro local, os alimentos são produzidos na terra e na maré, as mulheres pescadoras e homens pescadores artesanais também praticam a agricultura, o extrativismo nas matas e águas (nos rios, lagos, lagoas e açudes igualmente), catam frutas (araçá-mirim, por exemplo), retiram das matas os cipós e palhas que por meio de confecção dão origem aos apetrechos de pesca (balaios e coufos). Em respeito às fases da Lua e orientação dos ventos, aprimoram técnicas e habilidades agrícolas e de pesca em trocas solidárias e trabalho familiar/comunitário. Isto posto, a produção de alimentos perpassa a lógica da produção do sustento em si, possibilitando a perpetuação dos conhecimentos e fundamentos ancestrais que fortalecem as dinâmicas da economia solidária e popular.

Nesse dia em que fomos para a área do *TAUS*, mesmo caindo uma chuva fraca, *Vânia Conceição Sacramento*, filha de *Mãe Zezé* e irmã de *Elionice-Maré*,

e Nicélia, autodenominada “*marisqueira de Ilha de Maré*”, seguiram para a *Coroa do Garro* e voltaram com uma quantidade razoável de *sarnambi*, que seguiu para o cozimento em um fogão a lenha. Depois, reunidas em volta de uma mesa com estrutura metálica, as mulheres pescadoras e eu beneficiamos esse marisco. Esse ato do beneficiamento exemplifica os sentidos da pesca para além da dimensão econômica e produtiva, pois enquanto as mãos habilidosas extraem o substrato do marisco, elas ativam a memória do território ancestral e elaboram suas percepções críticas sobre os efeitos do racismo ambiental, por exemplo.

Nessa atividade, até às 17 horas, reuniram-se sete pescadoras artesanais de *Ilha de Maré* (Dona Dalva, Regina e Nicélia) e do *Quilombo Conceição* (Dona Zezé, Elionice, Vânia e Mira). Em suas interações sociais, culturais e recreativas (risadas, cantorias e brincadeiras), elas refletem conjuntamente sobre as iniquidades em saúde, relatam sobre as dificuldades em se sentirem contempladas quando se pensa nas doenças ocupacionais nos *Territórios de Terra e Águas*. Em suas elaborações sofisticadas, as intelectuais das águas notam que são alvos de violações de direitos, mas não se esquivam da luta política, portanto, são elas as principais defensoras das coletividades específicas.

Mulheres pescadoras artesanais em movimento: disputas e tessituras em prol de políticas públicas

Em outra atividade realizada dias antes em Salvador, capital do estado da Bahia, Elionice Conceição Sacramento nos doou dois exemplares da “*Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas (PNSIPCF)*” (BRASIL 2013) e o “*Relatório do II Encontro Nacional de Saúde das Populações do Campo e da Floresta*” (BRASIL 2014). Neste último, ela participou da Mesa de Encerramento com uma fala que radicalizou a importância de incorporar nessa política as chamadas “*populações das águas*”, como se percebe na sequência.

Navegar é preciso, porque viver e lutar são necessários. Somos homens e mulheres das águas. Temos especificidades. Nós recebemos com alegria as propostas desse encontro, ao tempo que solicitamos que essa carta também nos cite porque nós os pescadores e as pescadoras também estávamos aqui (BRASIL 2014:35).

Antes da formulação da *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta* (PNSIPCF), instituída pela Portaria nº 2.866/2011 pelo Ministério da Saúde, a reivindicação de se criar uma política

de saúde específica para atender as coletividades tradicionais teve como marco a criação do *Grupo da Terra*, instituído pela Portaria do Ministério da Saúde nº 2.460/2005 (BRASIL 2013). Pensando na importância da participação e controle social no âmbito do *Sistema Único de Saúde (SUS)*, os movimentos sociais fazem lutas para melhorar o nível de saúde das populações vulnerabilizadas e, ao mesmo tempo, conferem força política aos princípios democráticos do SUS.

Para cumprir e garantir a efetividade do direito à saúde, os movimentos sociais e as/os intelectuais produzidas/os por essas lutas, como é o caso da própria *Elionice Conceição Sacramento*, doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ e UFBA, e de sua irmã, *Vânia Conceição Sacramento*, egressa da Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), incidem fortemente sobre a formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas específicas de saúde e de Educação Escolar Quilombola (EEQ).

No texto *“Pesquisa militante”*, Isabella Maio (2023), reflete sobre os questionamentos à sua pesquisa de doutorado, feita por pares acadêmicos devido ao teor político, ela defende que:

... a pesquisa PRECISA ser militante para ter sentido, para ter alma e para transformar a vida das pessoas. A ciência PRECISA caminhar junto com o povo e se posicionar frente à barbárie (MAIO 2023:1).

A partir de reflexões públicas, *Elionice Conceição Sacramento*, por exemplo, afirma-se como militante-pesquisadora ou pesquisadora-pescadora, pois os altos títulos acadêmicos alcançados por ela não apartam seu *corpo-território* do mundo da pesca artesanal. Ao contrário de muitas outras pessoas que, legitimamente, enxergam a obtenção de títulos no caminho da mobilidade social, até aqui, permanecer em seu território tradicional e em atuação permanente no movimento pesqueiro é o que traduz sua relação com as *Águas da Ancestralidade*.

Considerações finais

O percurso pelo *“Território de terra e águas”* revela a complexidade e a riqueza dos conhecimentos, das vivências e das lutas das populações pesqueiras e quilombolas. A relação íntima com o ambiente, expressa na compreensão profunda da maré, da pesca e do manguezal, demonstra a ancestralidade e a sustentabilidade de suas práticas. No entanto, essas comunidades enfrentam desafios como as iniquidades em saúde, o racismo ambiental e os impactos das mudanças climáticas.

A defesa do SUS, e a busca por políticas públicas que reconheçam suas especificidades e necessidades, são fundamentais para a garantia de seus direitos e para a superação das desigualdades. A atuação de mulheres como *Elionice Conceição Sacramento* e *Vânia Conceição Sacramento*, que unem o conhecimento tradicional à pesquisa acadêmica e à militância política, evidencia o protagonismo dessas comunidades na construção de um futuro mais justo e sustentável.

Assim, o “*Território de terra e águas*” não é apenas um espaço físico, mas um espaço de resistência, de saberes e de lutas, onde a ancestralidade se encontra com o presente na defesa de um futuro que respeite a vida, o ambiente e os direitos das populações tradicionais.

Referências

BARATA, Rita Barradas (2001). “Iniquidade e saúde: a determinação social do processo saúde-doença”. *Revista USP*, São Paulo, n.51, p. 138-145, setembro/novembro.

BRASIL (2013). Ministério da Saúde: Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Política nacional de saúde integral das populações do campo e da floresta*. Brasília-DF: Editora do Ministério da Saúde.

BRASIL (2014). Ministério da Saúde: Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Relatório do II encontro nacional de saúde das populações do campo e da floresta*. Brasília-DF: Editora do Ministério da Saúde.

FERDINAND, Malcom. (2022). *Uma ecologia decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho*. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora.

FREIRE, Paulo (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Tradução de Antonio Faundez. 4ª Edição. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.

MAIO, Isabella (2023). “Pesquisa militante”. In: *Saúde-trabalho-ambiente-direitos humanos & movimentos sindical e sociais (Seção Opinião)*, *Blog MSAT - Multiplicadores de vigilância em saúde do trabalhador*.

Disponível em:

https://www.multiplicadoresdevisat.com/_files/ugd/15557d_431c5c20ecd14b49a59400f63866a592.pdf. Acesso em: 17/06/2024.

SACRAMENTO, Elionice Conceição & PACHECO, Maria José (2014). “Saúde ocupacional o olhar das pescadoras artesanais”. IN: PENA, Paulo Gilvane Lopes & MARTINS, Vera (Orgs). *Sofrimento negligenciado: doenças do trabalho em marisqueiras e pescadores artesanais*. Salvador: EDUFBA:323-332.

SACRAMENTO, Elionice Conceição (2021). *Da diáspora negra ao território de terra e águas: ancestralidade e protagonismo de mulheres na Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, BA*. Curitiba-PR: Appris.

VILELA, Benjamim Pereira (2023). “Quem produz a comida que vai para o prato brasileiro?” In: Saúde-trabalho-ambiente-direitos humanos & movimentos sindical e sociais (Seção Opinião), *Blog MSAT - Multiplicadores de vigilância em saúde do trabalhador*.

Disponível em:

https://www.multiplicadoresdevisat.com/files/ugd/15557d_8a04f26041cf49c18d631ab44ab4c06e.pdf. Acesso em: 17/06/2024.

WILLIAMES, David & PRIEST, Naomi (2015). “Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, n° 40, set/dez:124-174.

Sobre as Autoras

Rosânia Oliveira do Nascimento (Zane) é Doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional (PPGAS/MN/UFRJ). Bacharela em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Atualmente, sua pesquisa de doutoramento versa sobre o campo interdisciplinar da perícia antropológica em contextos quilombolas, tendo ênfase no ativismo das comunidades quilombolas da Bahia na garantia das políticas públicas específicas. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED/MN-UFRJ). No terceiro setor, acumula experiência profissional em projetos ligados ao protagonismo das mulheres agricultoras e seus quintais produtivos na defesa da Agroecologia; direito à cidade na perspectiva de mulheres negras e indígenas; reparação histórica e justiça climática ambiental e social. Idealizou o *podcast Opará*, um projeto de divulgação e popularização da Ciência, no qual enfatiza o ativismo social das comunidades quilombolas. Além da trajetória acadêmica, dedica-se às multilinguagens (colagem digital e *podcasting*) de forma independente e ativista.

Elionice Conceição Sacramento é pescadora quilombola da sexta geração da raça de *Veridiana* e *Filomena* da *Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas*, situada no Recôncavo, Bahia. Atualmente, é doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Formada em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira (FBB), com especialização em Estado e Direito de Povos e Comunidades Tradicionais pela Superintendência de Educação a Distância da Universidade Federal da Bahia SEAD/UFBA e mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais pela MESPT/UnB. Através de sua mobilização e articulação com os movimentos sociais, especialmente o movimento pesqueiro quilombola, ela se transformou em uma das vozes mais importantes na defesa da implementação, no Brasil, do Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR) pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, da Floresta e das Águas, do Ministério da Saúde.

descolonizar a história: conhecer as histórias

decolonize history: know the stories

Adriana Mastrangelo Ebecken

Professora de História na Rede Estadual do Rio de Janeiro
Colégio Estadual Manuel de Abreu (SEEDUC/RJ)

Niterói, RJ

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1096-2348>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476247>

Resumo: Conhecer as histórias dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro tem se feito cada vez mais urgente. Levá-los para dentro da sala de aula é reconhecer sua importância na história brasileira, mas também a possibilidade de nos aproximarmos, em um sentido do *vir a ser*, daquilo que lhes dá sentido. O campo que luta pela terra, luta contra a desigualdade; que produz comida, luta contra a fome; que pensa e repensa as formas de se trabalhar na natureza, porque o meio no qual vive, é o meio que reproduz a vida. O campo que se movimenta. A escola bem como o currículo escolar se constrói e se desenvolve como um espaço de disputas dos valores a serem reproduzidos na sociedade. As discussões a cerca dos objetos e sujeitos do conhecimento estão constantemente em pauta. Paulo Freire nos fala sobre a diretividade na Educação que, entendida filosoficamente e epistemologicamente, significa dizer que ela vai além dela mesma. Vai em direção a um buscar ser enquanto indivíduo e enquanto coletividade. Por isso também, Freire defende a *politicidade* da Educação. Se a escola e os currículos estão em disputas, não há dúvida, então, que a Educação nunca foi e nunca será neutra. Nesse sentido, pensando o ensino de História, a compreensão da nossa História enquanto povo, a história dos trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos, como protagonistas de lutas, que tem sido invisibilizadas ao longo do tempo, precisa ter seu apagamento questionado, a começar pelo espaço da escola.

Palavras-chaves: (1) Ensino de História; (2) História do Brasil; (3) Movimentos sociais do campo; (4) Trabalhadores e trabalhadoras rurais; (5) Educação do campo.

Abstract: Knowing the stories of Brazilian rural workers has become increasingly urgent. Taking them into the classroom is recognizing their importance in Brazilian History, but also the possibility of getting closer, in a sense of *becoming*, to what gives them meaning. The countryside that fights for land, fights against inequality; that produces food, fights against hunger; who thinks and rethinks the ways of working in nature, because the environment in which he lives is the environment that reproduces life. The field that moves. The school, as well as the school curriculum, is constructed and developed as a space for disputes over values to be reproduced in society. Discussions about the objects and subjects of knowledge are constantly on the agenda. Paulo Freire tells us about directiveness in Education which, understood philosophically and epistemologically, means that it goes beyond itself. It goes towards seeking to be as an individual and as a collective. For this reason, Freire defends the *politicality* of Education. If schools and curricula are in dispute, there is no doubt that Education has never been and will never be neutral. In this sense, thinking about the teaching of History, the understanding of our history as a people, the history of rural workers as subjects, as protagonists of struggles, which have been made invisible over time, needs to have its erasure questioned, starting with the school space.

Keywords: (1) History teaching; (2) Brazilian History; (3) Rural social movements; (4) Rural workers; (5) Rural Education.

Introdução

O papel desempenhado pela escola na produção das identidades sociais, dos valores compartilhados, da construção de uma memória coletiva que dê sentidos comuns ao que se busca enquanto coletividade e individualidades inseridas em uma determinada localidade, tem sido objeto de estudo de diferentes campos do saber, como a História da Educação, a Sociologia da Educação e mesmo da Didática e das práticas de ensino, ao buscarmos superar uma visão instrumental e técnica da Educação. Compreende-se, a partir de pesquisas diversas, a dimensão educativa do saber escolar. Tal saber desempenha papel estruturante e contribui de forma significativa com a natureza do conhecimento que se produz dentro da escola, sendo instrumento fundamental para a crítica, superação e reconstituição do senso comum. A escola, nesse sentido, é considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, na qual se confrontam diferentes forças de interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (MONTEIRO 2003).

É nesse contexto que se colocam também as discussões acerca do ensino de História e dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, que buscam compreender o processo histórico nacional, inserido dentro de uma globalidade. O ensino de História também circunscribe os aspectos e as questões colocadas frente aos processos de seleção cultural dos objetos a serem trabalhados na Educação Básica: quais saberes, motivos de opção, implicações culturais, sociais e políticas das escolhas. Essa seleção gerencia a visibilidade dos conteúdos e também suas negações e ocultamentos.

Saviani (1999) afirma que a escola é determinada socialmente, uma vez que sofre com a determinação dos conflitos de interesses que caracterizam nossa sociedade. Para o autor, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política da população. Sem dominar os conteúdos culturais, não é possível fazer valer seus interesses. Apresenta, assim, uma preocupação constante com o conteúdo e com os procedimentos que garantam que os saberes sejam realmente assimilados. Afirma, a partir dessa preocupação a necessidade de se dar especial atenção aos conteúdos que apontam para uma pedagogia que se dispõe a lutar contra os mecanismos hegemônicos, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

Ao estudarmos a História do Brasil na escola, principalmente no contexto urbano, percebemos o distanciamento ou mesmo o ocultamento da história dos movimentos sociais do campo, da história dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, no Brasil, em sua luta por direitos sociais. Esse distanciamento/invisibilidade ajuda a perpetuar os interesses dominantes

em uma sociedade marcada pelo grande latifúndio, pela ausência de uma reforma agrária eficaz e da falta de acesso à terra a trabalhadores e trabalhadoras rurais, assumindo a posição exposta por Bourdieu (2011) de que o sistema de ensino é reflexo de um estado de sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da sociedade, possuindo funções sociais dentro da estrutura das relações de classe. A defesa que aqui se faz é, portanto, a da emergência de se construir um saber escolar que trate das lutas sociais no meio rural brasileiro, a emergência das histórias dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no Brasil no contexto escolar — uma vez que a tradição dominante no ensino de História, ainda não superada, expressa relações de colonialidade no apagamento de indivíduos e coletividades.

O princípio da função social da História

A mais antiga função social da História é a de dotar um povo ou uma nação de um passado comum e fundar nessa origem remota uma identidade coletiva. Para além disso, a História, nos obriga a registrar o processo de mudança, a permanente transformação em que se encontra o ser humano, nos leva, assim, ao reconhecimento do outro e nos torna participantes de experiências não vividas, mas com as quais nos identificamos e formamos a nossa concepção da pluralidade humana (FLORESCANO 1997). Da mesma forma, nos serve para a compreensão das relações de poder que se estabelecem no interior das sociedades e entre os diferentes povos. A prática da História pode ser entendida como o ofício da compreensão. Estudar o passado sugere nos familiarizarmos com condições de vida diferentes.

A população do campo no Brasil é descendente de um processo histórico de formação da sociedade brasileira no qual o principal elemento constitutivo das relações de dominação se deu pela codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, que produziu identidades novas (índios, negros e mestiços) associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais, bem como o vínculo destas a uma estrutura de controle do trabalho (QUIJANO 2005:107-108). O silenciamento, no espaço escolar, da luta por direitos sociais no meio rural, de uma maior compreensão sobre a realidade política e social das diversas identidades — que ao longo do processo histórico se complexificaram ainda mais e que habitam o rural brasileiro — funciona como mecanismo de hegemonia das classes dominantes.

Monteiro e Penna (2011) defendem que o ensino de História é um *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças. A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações ou diálogos entre culturas que entram em contato. Conhecer

as histórias como instrumento de descolonizar o ensino de História corresponde ao que Rufino (2019) afirma como participação na luta por justiça cognitivas/sociais, compreendida no legado das desigualdades e injustiças produzidas pelo colonialismo europeu. Ao mesmo tempo, vai de encontro com a defesa da diretividade na Educação proposta por Paulo Freire (2021). A educação como processo significa algo que vai além dela mesmo,

... eu devo saber em favor de quem, em favor de quê, em favor de que sonho eu estou ensinando [determinado conteúdo, tendo como consequência a reflexão sobre] contra quem, contra o quê, contra qual sonho eu estou ensinando (FREIRE 2021:32).

Freire (1981) afirma que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como se dá entre os animais, mas, sobretudo, pensamento/linguagem, envolve desejo, trabalho/ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade. Trazer à consciência de jovens em formação a historicidade das lutas sociais que questionam as relações de dominação/subordinação existentes no meio rural permite que estes se posicionem criticamente frente a essas questões e às consequências que se depreendem delas. Trata-se de entender o currículo como prática de significação.

Descolonizar a História Falar sobre o campo na escola

Atualmente, o documento curricular oficial que embasa os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil é a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL 2017), desenvolvida pelo Ministério da Educação para a toda a Educação Básica. Ralejo *et al* (2021) afirmam que, como prática de representação e de poder, o componente curricular de História na BNCC representa a legitimação de determinados conhecimentos, uma vez que esses conteúdos são percebidos como naturalizações, não sendo indicadas suas imbricações com as relações assimétricas de poder. No entanto, tomando o currículo e o ensino de História sob a perspectiva de um *lugar de fronteira*, os autores entendem que esses funcionam na relação entre campos distintos, entre saberes e entre poderes múltiplos.

O currículo de História pode ser pensado, então, como um mapa, como um rizoma, como uma cartografia de saberes e de poderes, como uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e

Partindo dessa posição indicam que há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promovendo a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados no processo de escolarização. Educar para o reconhecimento. Buscar uma integração maior entre o mundo rural e o saber escolar desenvolvido no meio urbano. Descolonizar os conteúdos. Utilizar-se de processos de associação que Monteiro e Penna (2011) identificaram como de uma racionalidade comparativa, para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados como, por exemplo, fazer entender que as dificuldades e problemas vivenciadas nas cidades são parte de um todo. O rural não pode estar tão distante da sala de aula nos centros urbanos e as questões das cidades precisam ser apreendidas dentro do todo. Como coloca o MST “*se a roça não planta, a cidade não janta*”.

O estudo da História deve se relacionar com as questões do tempo presente; com as inquietações que envolvem a vida dos docentes —a fim de criar sentido com o conhecimento histórico—; com o que representa o êxodo rural; com o inchaço das cidades e sua relação com a luta do campo pela reforma agrária, e pelo direito à permanência no campo. Ralejo et al. (2021) destacam ainda o papel dos professores dentre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. É nas mãos deles que a BNCC também é interpretada e materializada no formato de aulas. Reconhecem, portanto, que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores.

Como afirma Paulo Freire (2021), como seres históricos estamos permanentemente engajados na criação e na recriação da nossa própria natureza, compreendida como inconclusa, ou seja, no nosso processo de tornar-se, de *vir a ser*, aos quais a Educação está intimamente ligada. Como professores estamos também aprendendo e somos também sujeitos históricos em ação. Para o autor, a politicidade da Educação é a qualidade que a Educação tem de ser política, a Educação nunca foi nem nunca será neutra, é preciso assumir “*em favor de quem e em favor de quê*” nos posicionamos, compreendendo que esse processo se faz em um contexto democrático, não autoritário, de escuta e compreensão dos conhecimentos que os docentes também trazem consigo.

Construir subjetividades

Por um ensino de História com múltiplas escutas

Ao refletir especificamente sobre a alfabetização de adultos, Paulo Freire (1981) afirma que os educadores devem levar em conta que a aprendizagem está sob o contexto de transformação de homens e mulheres. Tal posicionamento também pode ser alargado para o ensino de História, independente do momento educativo em que os docentes se encontram. A História ao reconhecer o Outro, e suas vivências, nos alfabetiza sobre as diferentes existências, nos torna participantes de experiências não vividas. Nos alarga. O conteúdo, a forma, a extensão e complexidade devem ser considerados pelo educador, a fim de que o conhecimento não seja algo a ser memorizado, mas capaz de problematizar situações, capazes de despertar a consciência crítica.

É nesse sentido que a produção do saber escolar também não deve subestimar a capacidade criadora e recriadora dos estudantes, ou desprezar seus conhecimentos. É necessário compreender os estudantes como sujeitos também do processo de sua formação e capacitação. É preciso ter em conta que os estudantes desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo, de acordo com pautas culturais que se encontram marcadas pelas ideologias dos grupos dominantes da sociedade da qual fazem parte. Por isso, para um ensino de História que descolonize a História é preciso estar atento às questões postas atuais. O conhecimento não pode ser separado do universo cultural em que se dá, ele é dialógico.

A História dos movimentos sociais do campo, da luta por direitos sociais no meio rural, nos aproxima de múltiplas identidades, posseiros, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco-babaçu, parcelas dos povos indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, entre muitos outros sujeitos sociais e históricos passíveis de marcarem presença dentro da sala de aula. Suas histórias se relacionam com conteúdos variados, transversalizados, interdisciplinares: com a Educação Ambiental, com a educação alimentar, com a geopolítica, com conceitos caros à Sociologia, entre tantos assuntos que enriquecem o processo formativo e mobiliza subjetividades.

Construir sentidos e subjetividades é também aprender sobre o Outro a quem se ensina, para que, ao mostrar um mundo e vivências distintas das que ele possui, ele também esteja aberto a aprender e, através do que Freire (2021) chama de *testemunho da diferença*, sejamos capazes de ter o *direito de discutir a diferença*. É nessa troca que é possível desenvolver a diretividade da Educação, trocar e compartilhar sonhos e constituir um conhecimento crítico capaz de lutar por eles.

Considerações finais

Descolonizar, como propõe Rufino:

... é uma ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto de mundo (2019:11).

Questionar o espaço que ocupa a História dos movimentos sociais do campo brasileiro, dentro das salas de aulas, e a potencialidade que esta tem de construção de um saber escolar crítico é permitir que jovens em processos formativos e de transformação, enquanto sujeitos históricos e sociais, sejam capazes de reconhecer aspectos da sociedade em que se inserem, ao mesmo tempo em que se formam cidadãos políticos conscientes.

O campo que luta pela terra, luta contra a desigualdade; que produz comida, luta contra a fome; que pensa e repensa as formas de se trabalhar na natureza, porque o meio no qual vive é o meio que reproduz a vida. O campo que se movimenta é o campo que, como conteúdo escolar, aponta para uma pedagogia que se dispõe a lutar contra os mecanismos hegemônicos da sociedade. Ao abordar o mundo rural e sua presença na História das lutas por direitos sociais, permite-se caminhar no sentido da descolonização do ensino de História, reconectando seres e saberes então invisibilizados.

Referências

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes. 4.ed. Capítulo 4.

BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME.

FLORESCANO, Enrique (1997). A função social do historiador. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 4:65-79.

FREIRE, Paulo (1981). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5.ª ed.

____ (2021). *Pedagogia da Solidariedade*. (Org. Ana Paula Araújo Freire). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

MONTEIRO, Ana Maria F. C (2003). A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, out.:37-62.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.; PENNA, Fernando de Araújo (2011). Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr.:191-211.

QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro:107-130

RALEJO, A.S.; MELLO, R.A. & AMORIM, M. de O (2021). BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056.

RUFINO, Luiz (2019). *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.

SAVIANI, Demerval (1999). “As teorias da Educação e o problema da marginalidade”, *Escola e Democracia: teorias da Educação*. 32° ed. Campinas: SP, Autores Associados.

Sobre a autora

Adriana Mastrangelo Ebecken é Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-graduada (*lato sensu*) em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua como professora regente na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2013, lecionando a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Possui experiência em organização de acervos e pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

sócio-espacialidade de canudos: terra, trabalho e mutirão

social-spatiality of canudos: land, labor and collective effort

Tiago Cícero Alves

Doutor em Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0148-5142>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476180>

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar uma perspectiva de leitura sócio-espacial do episódio de Canudos, entendendo o movimento como uma busca dos trabalhadores rurais por meios de preservação e reprodução de suas próprias vidas em um contexto de desmantelamento do tecido social e produtivo brasileiro em fins do século XIX. Nesse sentido, é dada ênfase aos mutirões construtivos liderados por Antônio Conselheiro, considerando-os como elemento de primeira ordem na formação, organização e reprodução do grupo de Canudos. Somado a isso, busca-se entender as relações entre terra e trabalho e seus desencadeamentos no processo de formação sócio-espacial brasileiro e como esses elementos e processos constituíram o espaço social da comunidade.

Palavras-chave: (1) Grupo sócio-espacial; (2) Questão agrária; (3) Canudos; (4) Sócio-espacialidade; (5) Mutirão.

Abstract: This paper goal is to present a socio-spatial perspective on the Canudos episode, understanding the movement as a search by rural workers for ways to preserve and reproduce their own lives in a context of dismantling of the Brazilian social and productive forms at the end of the 19th century. In this sense, a major focus is given to the series of constructions collective effort led by Antônio Conselheiro, considering it as an essential element for the Canudos group formation, organization and reproduction. In addition, the paper seeks to understand the relations between land and labor and it role in the Brazilian socio-spatial formation process. At the same time, these elements and processes are considered for a better understanding on how the social space of the community was developed and constituted.

Keywords: (1) Social-spatial group; (2) Agrarian issue; (3) Canudos; (4) Social-spatiality; (5) Collective effort.

Introdução

A Guerra de Canudos (1896–1897) foi o desfecho de um evento complexo cujas raízes estão nas dinâmicas sociais, econômicas e políticas da região do semiárido baiano e suas implicações no plano estadual e federal. As quatro expedições militares que destruíram o vilarejo e dizimaram sua população são entendidas hoje como a resposta do Estado brasileiro a um movimento de revolta popular, com fortes raízes religiosas, que buscava transpor os obstáculos que os separava da posse da terra com a criação de uma comunidade justa e harmônica. Apesar de não ter-se configurado como uma comunidade igualitária, a ocupação da fazenda Canudos e a construção do assentamento de Belo Monte —nome dado ao lugarejo pelo peregrino Antônio Vicente Mendes Maciel, o Conselheiro (1830–1897)—, caracterizou-se como uma experiência social e política distinta daquela imposta pelo governo central (SCHWARZ; STARLING 2019). Foi essa possibilidade de um novo arranjo social, somado a uma complexa rede de interesses políticos e intrigas pessoais, que motivou a ação do Estado e transformou Canudos em bode expiatório, moeda de troca, troféu e posterior vergonha da política brasileira nos anos iniciais da República (GALVÃO 2001).

O objetivo deste artigo é apresentar uma chave de leitura sócio espacial de Canudos, entendendo o movimento como uma busca dos trabalhadores rurais por meios de preservação e reprodução de suas próprias vidas¹; encarando o grupo liderado por Antônio Conselheiro como um grupo sócio-espacial no sentido que as pessoas desse grupo se relacionavam entre si em um espaço, sendo esse espaço constitutivo do grupo e constituído por ele (KAPP 2021)². Além da expressão religiosa, a produção do espaço foi elemento de primeira ordem na formação, organização e reprodução de Canudos, em que as atividades construtivas lideradas por Antônio Conselheiro eram indissociáveis da sua missão de fé e um dos meios pelos quais ele reuniu seu grupo de seguidores. Foi junto a mutirões construtivos que o grupo se formou e evoluiu, e cuja estruturação assegurou a sua coesão interna mesmo durante o período do conflito.

¹ Segundo Souza (2013) apesar das expressões sócio-espacial e socioespacial serem complementares, elas têm sentidos semânticos distintos. Em socioespacial (sem hífen), o socio meramente qualifica o espacial, sem referência direta às relações que produziram o espaço, ou àqueles que o utilizam. Já em sócio-espacial, sócio não apenas qualifica o espaço, como indica que direta e totalmente constitui o espaço.

² Apesar de alguns pesquisadores contemporâneos acharem inadmissível o uso da alcunha Conselheiro em referência ao líder de Canudos, principalmente pela literatura científica, adotarei Conselheiro ao longo de todo o texto. Isso porque, esse é o nome pelo qual o peregrino foi referenciado nos principais estudos sobre o assunto, e como é reconhecido, de maneira ampla, dentro da cultura popular.

Essa perspectiva sócio-espacial valoriza a questão da terra como meio de resistência e reivindicação e amplia as possibilidades de leitura da atuação do grupo e, por conseguinte, das características da sua vida material. Em uma abordagem a partir da pesquisa sócio-espacial interessa não apenas reconhecer e compreender certas características que historicamente surgiram da questão da terra no Brasil —como as particularidades do modo de produção existente, a divisão fundiária e a organização do trabalho—, mas também os modos de viver do grupo de Canudos, sua visão de mundo, seus modos de produzir, suas técnicas, seus valores e afetos (KAPP 2020). Acredito que, a partir disso, seja possível vislumbrar as particularidades da experiência de Canudos e os sentidos de uma potencial superação da estrutura agrária hegemônica empreendida pelo grupo. Tal superação não se relaciona com a proposição de um novo projeto homogêneo, mas antes, com a busca de saídas perante as crises dos modos de produção da região e da época, que se apoiaram nas especificidades dos modos de vida dos trabalhadores do semi-árido baiano, como a sociabilidade exercida por meio da religião e as práticas assistenciais que envolviam o cotidiano dessa população.

O meu interesse é analisar o contexto em que Canudos se inseriu, para em seguida refletir sobre os modos de vida do grupo e a sua materialidade socialmente produzida. Isto é, além de buscar compreender as características e particularidades sociais do grupo de seguidores de Antônio Conselheiro —quem eram, por que e como se organizavam— meu foco é elucidar como espaço material de Canudos —ocupado, produzido e reestruturado— foi central na sua formação e organização interna e, na perspectiva do processo de formação da sociedade brasileira, justificariam a atuação arrasadora do Estado. Em última instância, busco compreender criticamente como a reestruturação da antiga fazenda se tornou numa espécie de resistência e contraprojeto rural, que se durante seus anos de existência mobilizou centenas de trabalhadores do campo e enfrentou as forças do Estado brasileiro, nas décadas seguintes se enraizou no imaginário popular, no meio intelectual e nas referências dos movimentos sociais em luta por terra e moradia no país.

Pela complexidade da tarefa, consultei uma ampla gama de fontes bibliográficas, que englobam desde os documentos do período anterior ao conflito (como cartas e relatórios policiais e do arcebispado), a produção documental coetânea ao conflito (despachos militares e matérias de jornal) e as sínteses imediatamente posteriores à guerra (relatos militares e narrativas históricas). Além desse conjunto de textos, disponho de diferentes análises e interpretações sobre o episódio de diferentes campos das Ciências Sociais, como a Geografia, a História, a Literatura, a Sociologia, a Arquitetura, a Economia, a Ciência Política e a Antropologia. Dessas mesmas disciplinas, extraí de pesquisas históricas e sociológicas sobre a formação socioeconômica brasileira o contexto (histórico, econômico e

social) em que surgiu e se desenvolveu o movimento de Canudos. Desse modo, me empenho em olhar Canudos a certa distância, pinçando informações que me auxiliem no desenvolvimento de uma perspectiva sócio-espacial, ao mesmo tempo em que manipulo o arsenal teórico da pesquisa sócio-espacial para a construção das análises.

Política e religiosidade popular

Uma das caracterizações mais persistentes sobre Canudos é aquela que se refere ao movimento como messiânico. A perspectiva que encara o movimento como composto por um grupo de fanáticos religiosos (em que loucura coletiva e retrocesso social se confundiam) foi a grande explicação para a intervenção das forças armadas no arraial a partir de 1896, difundida massivamente pela imprensa e pelos escritores da época (assim que a motivação de uma restauração do regime monárquico foi desconsiderada). Dentro dos Estudos Sociais, Canudos foi por muito tempo encarado como simples exterioridade de um movimento religioso, produzido por um contexto de miséria e calamidade natural (provocada, sobretudo, pela seca e suas consequências no semiárido), que pouco, ou nada, refletia das dificuldades e contradições da classe trabalhadora no interior do tecido social.

Para o sociólogo Clóvis Moura (2000), essa tendência em dar peso maior a fatores externos do que, propriamente, à dinâmica de reprodução do grupo, exclui o movimento do “... *nosso processo emergente de transformação social, de mudança social e de protesto social colocando-o, por isto, como atípico, marginal e divergente*” (MOURA 2000:23) no interior dos processos da formação histórica brasileira. O sociólogo não desconsiderava a importância da religião em Canudos, mas é provável que percebia nas leituras fortemente marcadas por essa lente, uma redução das capacidades criativas e reivindicatórias tanto da religião quanto da organização coletiva dos trabalhadores. Não há, do ponto de vista teórico, nenhum antagonismo entre a expressão da religiosidade e a articulação de protestos e insurreições socialmente conscientes. O que Moura argumenta e busca restabelecer é o papel do trabalhador do campo como agente consciente de uma ação política transformadora e Canudos como expressão de um “... *protesto radical da massa camponesa por melhores condições sociais*” (MOURA 2000:24).

Outro tipo de análise que parte de fatores externos ao grupo e foi amplamente abordada nos estudos históricos sobre o episódio é aquele que insere Canudos dentro do jogo político das elites locais baianas e do interesse de seus representantes na esfera política federal. As noções de coronelismo e mandonismo local são nesses casos, as mais comumente associadas ao episódio, com exagerada ênfase dada à relação existente entre Antônio Conselheiro e o Barão de Jeremoabo, o latifundiário e político

baiano Cícero Dantas Martins (1830–1903). Martins foi um grande proprietário de terras, com 61 propriedades nos estados da Bahia e Sergipe, sendo, possivelmente, o maior proprietário rural do semiárido baiano (CARVALHO JR 1999). Daí, as possíveis conexões entre ele e Antônio Conselheiro —cuja entrada na Bahia e ascensão como liderança ocorreu no município de Itapicuru.

De fato, a figura de Antonio Conselheiro foi manipulada intensa e propositadamente pelas diferentes facções políticas da época, tanto na esfera estadual quanto na federal. No plano nacional, jacobinos e florianistas, alinhados ao vice-presidente em exercício, Manuel Vitorino Pereira (1853–1902), usaram a construção de Antonio Conselheiro como um líder fanático que demandava a restauração da monarquia para conspirarem pelo não retorno do presidente Prudente de Moraes (1841–1902) ao poder (afastado para submeter-se a uma cirurgia, entre novembro de 1896 e março de 1897) (SAMPAIO 1999). Uma vez recuperado, e precisando recompor a sua base política, Moraes embarcou no mesmo discurso: considerou o Conselheiro como um velho mentecapto, que havia reunido uma horda de fanáticos em torno de si e convocou as forças nacionais contra o arraial. No plano estadual baiano, duas facções políticas disputavam a hegemonia na região. Para os vianistas:

... a alteração da ordem pública que os conselheiristas poderiam [causar no contexto local] seria conveniente, na medida em que lhes permitia recorrer ao art. 6º da Constituição Nacional e pedir a intervenção de forças federais no estado — único artifício que, no contexto político oligárquico, lhes possibilitaria recuperar o poder (SAMPAIO 1999:33).

Enquanto para os gonçalvistas, fortemente influenciados por Dantas Martins, a atuação do grupo do Conselheiro foi encarada, inicialmente, como um tipo de utopia sem qualquer possibilidade de ameaça ao poder constituído, porém, com o desenrolar dos conflitos, e a medida que os canudenses se mostravam mais resistentes, endossaram a intervenção das forças armadas.

O que nos interessa, é apontar que do ponto de vista do jogo político, as transformações ocorridas no plano nacional tinham reflexos imediatos nas ações do poder local. Na noção de coronelismo, tal como analisada por Victor Nunes Leal (2012), o coronel é um agente da estrutura política brasileira na Primeira República (1889–1930), parte de um sistema que conectava os municípios, os estados e a União, e que, de forma mais aparente, se demonstrava nas relações existentes entre ele e os prefeitos, governadores e, mesmo, o presidente em exercício. O coronelismo é, assim, uma “... forma peculiar de manifestação do poder privado” (LEAL 2012:s/p.), em que o coronel resume em sua pessoa determinadas instituições sociais, como o exercício de jurisdição sobre os seus dependentes e amplas funções policiais. Segundo o autor, esse prestígio político decorria da força eleitoral

dos coronéis, que comandavam lotes consideráveis de votos (os chamados “votoS de cabresto”), fruto de sua posição social e econômica. Na essência dessa influência está a qualidade do coronel de proprietário de terra e, conseqüentemente, de membro da classe dominante na estrutura agrária. Em termos concretos, essa influência era garantida pela dependência do trabalhador rural —seja de trabalho, moradia ou meios materiais básicos— em relação aos donos de terras.

Nesse sentido, para além da configuração das forças políticas heterônomas, é importante reconhecer como a atuação de Antônio Conselheiro e seus seguidores alteraram concretamente a correlação de forças do tecido social sertanejo. Ainda que de maneira indireta e não intencional, a comunidade de Canudos atingiu o *status* e a lógica produtiva da grande propriedade privada, pois desorganizou aquilo que “... *lhe conferia sentido, que a tornava produtiva e rentável: a foça de trabalho*” (SAMPAIO 1999:33). Foi a saída dos trabalhadores do interior das fazendas, abandonando os seus postos de trabalho e indo em direção à comunidade erigida pelo peregrino, a principal preocupação da elite rural baiana. É isso que se depreende da análise das cartas enviadas a Dantas Martins por seus correligionários e parentes e que cito aqui apenas dois exemplos: “... *seguiu daqui e destas imediações esta semana para o Conselheiro umas 16 a 20 famílias, é um horror!!...*” (MIRANDA 1999:90);

... o Antônio Conselheiro continua a ser o motivo da saída de muita gente daqui, e outros pontos, que ameaça ficarão despovoados. [...] Quem for fazendeiro nas proximidades de Belo Monte (assim se chamam hoje os Canudos) há de pagar o descuido e a negligência dos que nos governam (BORGES 1999:94).

Assim como ocorreu em outros movimentos sociais de base religiosa do meio rural brasileiro, a movimentação em direção a Canudos e a construção do Belo Monte são, de acordo com o historiador Duglas Teixeira Monteiro,

... indicação sugestiva da preocupação em definir as bases de um estilo deconvivência social e de controle, navegador do estado de coisas que reinava nas cidades comuns (MONTEIRO 2006:76).

Isto é, o grupo procurava estabelecer-se fora da estrutura social mais ampla, impondo no novo território ocupado os princípios de sua conduta e organização. Tal busca por isolamento tem ressonâncias messiânicas —de um lugar que seria a realização do céu na terra, com qualidades de santificado e perfeito—; porém, como destaca Monteiro, ao contrário do que ocorreu em outros movimentos (como o Contestado), não havia nos moradores do Belo Monte a percepção do arraial como uma espécie de “vila santa” ou o “centro do mundo” (onde esperaríamos pelo fim dos tempos). A tese

do isolamento de Canudos, por exemplo, tem sido encarada como equivocada, devido à centralidade das trocas comerciais na economia local, a movimentação de trabalhadores entre o lugarejo e as fazendas e cidades vizinhas e o intenso fluxo migratório de que foi destino. Fato é, como conclui Monteiro, que a ocupação de Canudos

... foi, certamente, um esforço de aproximação com relação à concepção de justiça, tal como o Conselheiro a entendia, apertada dentro da estreiteza da condição humana (MONTEIRO 2006:76).

Apesar da ausência de prefigurações de um reino milenarista, deve-se esclarecer que o arraial não foi, simplesmente, a constituição de um território de influência cujo poder soberano era exercido por Antônio Conselheiro. O historiador Dawid Bartelt (2009) afirma que, mesmo sem interesse em poder político, do

... ponto de vista estrutural, a melhor maneira de descrever seu papel [do Conselheiro], a partir dos anos 1890, é equipará-lo a um coronel —em princípio sem terras, mas, depois de 1893, dispondo de propriedade de fato e com parentela crescente (BARTEL 2009:39).

Como justificativa para a sua hipótese, o historiador argumenta que o peregrino foi uma personalidade influente entre parcela da política local, por conta da sua capacidade em mobilizar parte de seu grupo de seguidores para fins eleitorais (tese também defendida por Euclides da Cunha em *Os sertões*).

Ainda que a categoria “coronel” defina e ilumine os aspectos políticos da Primeira República, acredito ser excessivo classificar Antônio Conselheiro como tal (ainda que “estruturalmente”). É certo, que o peregrino tinha contato direto com pessoas de projeção política (tendo aliados como o padre de Inhambupe, Agripino Borges), contudo, essa relação era restrita aos pedidos de financiamento para as obras construtivas e de doações para seus seguidores. Embora, ao que parece, ele entendesse a situação da política heterônoma local, se aproximando de autoridades quando do seu interesse e se afastando, de maneira, mais ou menos, tática, quando lhe cresciam as hostilidades; não há nada na bibliografia canudense que indique o seu interesse em participar desse mesmo sistema político. Ao contrário, a forma como conduziu o seu grupo concorda com a ideia de um afastamento das esferas heterônomas. Aliás, Antônio Conselheiro era visto por seus contemporâneos como um andarilho, um anacoreta, um mendicante; e, exatamente, pelo forte caráter de classe do coronelismo, é pouco provável que fosse percebido no jogo político como um igual. Apenas a sua autoridade sobre o seu grupo de fiéis, ainda que o mobilizando para o voto, parece ser elemento insuficiente para explicar suas relações com a classe política e

latifundiária local. Igualmente, essas relações devem ter sido favorecidas por traços da personalidade carismática do Conselheiro, sobretudo, a sua capacidade de negociação.

Muito além da caricatura de profeta à qual a figura de Antônio Conselheiro foi associada — muito magro, pele queimada de sol, barba e cabelos compridos, sempre vestido com um camisolão azul de brim e alpargatas nos pés, apoiado em um cajado e usando um grande chapéu de palha—, foram as características de uma liderança carismática aquilo que mais o aproximou de uma personagem messiânica. Ou, seguindo uma definição clássica cunhada pelo sociólogo Max Weber, foram as suas “... qualidades pessoais extraordinárias, provadas por meio de faculdades mágicas ou estáticas, que lhe [deram] autoridade” (QUEIROS 1977:26) e que eram demonstradas, especialmente, por meio do seu comportamento austero exemplar. Era graças a essas qualidades que o Conselheiro colocava-se fora, ou acima, da ordem civil existente, desautorizando-a ou subvertendo-a. Vale ressaltar, que por uma perspectiva histórica, Antônio Conselheiro foi apenas um de muitos conselheiros de que se tem notícia neste período no semiárido nordestino, pois assim eram conhecidos os andarilhos leigos e pregadores de sermão, que assistiam a população na puxação de terços, dirigiam ladainhas, entoavam benditos e proferiram prédicas e conselhos (GALVÃO 2001).

Do ponto de vista da lógica interna do grupo os habitantes de Canudos compunham uma população bastante heterogênea e, justamente por isso, a autoridade do peregrino era relativa sobre as diferentes frações do arraial. É apropriado considerar que apesar da influência exercida sobre os moradores do lugarejo e o respeito demonstrado, em troca, por eles, o Conselheiro não exercia “poder absoluto” ou de barganha sobre todos eles. Na literatura há menções a outras personagens que tinham papel relevante e de liderança no arraial, como os comerciantes mais abastados e, até mesmo, lideranças indígenas (MASCARENHAS 1997). Havia, de fato, uma organização ao redor de Antônio Conselheiro que compreendia certos arranjos sociais e era responsável por certa dinâmica no cotidiano do arraial. Próximo ao peregrino havia um grupo de beatos a ele subordinados, cujas funções eram os cuidados com o líder e o auxílio nas atividades religiosas e na pedição de esmolas para as obras construtivas; e para a sua segurança pessoal havia uma guarda composta por doze homens (uniformizados, armados e que recebiam soldo)³. Somado a isso, o arraial era regido por determinadas normas de moral e conduta oriundas da sua visão de mundo, sendo proibidos a venda e o consumo de bebida alcoólica, assim como a prostituição, e a realização de festas não religiosas, o furto era penalizado com a expulsão do lugarejo (GALVÃO 2001). No entanto, como relatou um antigo morador do arraial, Honório Vilanova, ao escritor Nertan

³ Uma outra guarda mais numerosa, com 800 homens e 200 mulheres, era encarregada da proteção do arraial.

Macedo (1983), tais normas eram seguidas em comum acordo dos moradores, sem a obrigação de engajamento em nenhuma atividade promovida pelo peregrino.

Por último, vale considerar que a condição de proprietário de terras não carrega o mesmo sentido para um coronel e para Antônio Conselheiro. A rigor, o peregrino sequer era proprietário de terras e, sim, junto aos habitantes de Canudos, um tipo de posseiro. Era um ocupante de uma porção improdutiva (ou devoluta) de terra, que pelo trabalho almejava torná-la produtiva. Em relação à estrutura agrária, isso significa que o Conselheiro não pertencia à classe de proprietários, não era titular de renda fundiária e não empregava mão de obra, nem mecanismos para a coerção ao trabalho⁴. O regime fundiário implantado no arraial era um misto entre propriedade privada, da casa e dos bens pessoais, e espaços comuns, dos pastos e das lavouras. O trabalho era essencialmente familiar, em que cada família era relativamente autônoma, organizada em virtude da sua atividade produtiva, porém dependente, em algum momento da sua existência, da cooperação interfamiliar. A coletividade da terra também se manifestava na coletividade daquilo que era produzido e, em caso de venda de algum excedente, da repartição por todos.

Terra e trabalho

Em sua exterioridade, Canudos assumiu a forma de um movimento organizado para a ocupação e uso da terra e se estabeleceu como uma comunidade —no sentido de uma coletividade que convive em um espaço comum e compartilha regras sociais comumente aceitas— para a garantia desse propósito (DURHAM 2004). No contexto da formação histórica brasileira, a terra foi o meio pelo qual os diferentes grupos sociais em conflito construíram suas estruturas de organização e estabeleceram suas resistências ao regime social hegemônico, tencionando, assim, a correlação de forças internas da sociedade. Tanto a luta antiescravista, assumida pelos grupos negros no período colonial e imperial —e que teve no quilombo a síntese entre estratégia política e forma de ocupação da terra—, como os movimentos de trabalhadores livres rurais no final do século XIX e início do século XX, buscaram construir modelos alternativos à estrutura fundiária existente, estabelecendo um novo universo social, cujas dinâmica e organização internas aconteceriam independentemente dos valores e do ordenamento da sociedade maior. Mesmo não se tratando de comunidades igualitárias, havia na centralidade dessas experiências uma ação de rompimento das relações e vínculos com a sociedade civil central e a tentativa de criar, neste novo espaço ocupado por eles, um ordenamento mais coletivo e democrático (MOURA 2000; QUEIROZ 1977).

⁴ Noções empregadas aqui segundo as definições de Martins (2021).

Em um nível mais amplo, Canudos foi uma possibilidade aventada pelos trabalhadores rurais para a produção de valores de uso em uma sociedade que se por um lado modernizava-se, por outro dissolvia suas antigas relações de produção. O movimento surgiu em um momento histórico de dinamismo específico no Brasil, das primeiras experiências de industrialização no país e poucos anos após o fim do regime escravista (1888) e da subsequente proclamação da República (1889). Em um contexto global, o processo de ocupação e organização de Canudos e, subsequente, choque com o Estado, encontra similaridades em outras nações de herança colonial, cujos modos de produção foram radicalmente transformados pela expansão e penetração do sistema capitalista na segunda metade do século XIX. Em seus escritos e estudos sobre as chamadas sociedades não ocidentais, o filósofo alemão Karl Marx se debruçou sobre algumas dessas transformações em exemplos como a Índia, a Rússia, a Polônia, os Estados Unidos e (presente em um ponto ou outro) mesmo do Brasil. O interesse de Marx nesses casos “... parecia ser o de elucidar as estruturas da sociedade capitalista moderna por meio de um contraste em relação às suas predecessoras na Europa” (ANDERSON 2023:242) e aos diferentes percursos históricos das sociedades asiáticas: buscando esboçar as formas assumidas pelos modos de produção dessas sociedades (que na sua época compunham a periferia do capitalismo), assim como examinar suas diferenças, suas contradições internas e a relação entre uma coisa e outra. Nesse sentido, a dissolução dos modos de produção tradicional, além de aparecer como principal aspecto da homogeneização capitalista mundial, também, impulsionava formas de resistência dos trabalhadores em seus contextos nacionais, que emergiram como novas formas de organização social e de trabalho (ANDERSON 2023).

O que se depreende da análise da política local é que apesar da aparente diferença partidária entre os proprietários rurais, a preocupação com o êxodo dos trabalhadores das grandes fazendas foi o principal elemento aglutinador das classes dominantes. Foi por conta disso, como reflexo da insegurança dos proprietários de terra, que construiu-se uma narrativa de terror ao redor de Canudos e de um colapso eminente da economia regional (SAMPAIO 1999b). As reclamações quanto à falta de trabalhadores eram comuns nos documentos oficiais da elite rural em meados do século XIX e, por um tempo, foram uma consideração relevante dentro da teoria brasileira sobre as formas de trabalho no país (sobretudo, como justificava a recorrência à imigração estrangeira para o trabalho nas lavouras de café do oeste paulista). No entanto, essas mesmas reclamações são, na visão da historiadora Maria Yedda Linhares, uma “... busca frenética por uma completa sujeição do trabalhador rural ao latifundiário” (LINHARES 1999: 82).

Se durante o regime escravista, o escravizado concentrava em si a renda capitalizada do fazendeiro (era a fonte de trabalho e a condição para empréstimos), era do interesse da classe dos proprietários que com o fim

do escravismo fossem (i) criadas “... condições para que a propriedade fundiária substituísse o escravo como garantia do crédito hipotecário para capital de custeio”; e (ii) que os trabalhadores (agora) livres fossem imobilizados nas grandes lavouras e não usassem sua liberdade para procurar formas alternativas de trabalho (MARTINS 2021:47). Ou seja, o que a elite agrária buscava era manter o domínio do modelo agro-exportador — combinando para isso, mais uma vez, agora sob outras condições históricas, os elementos que sustentaram a economia colonial: a terra e o trabalho.

No escravismo, o capital organizava e definia o processo de trabalho por meio do cativo, em que a sujeição completa do escravizado (ao regime e por sua condição de mercadoria) confundia na sua pessoa, como um mesmo elemento, o trabalhador e a sua força de trabalho. É a separação desse elemento, segundo o sociólogo José de Souza Martins (2021), que vai caracterizar o trabalhador livre que veio a substituir a mão-de-obra escravizada, já que era comum a ambos a dissociação dos meios de produção — fundamentada em uma economia de exportação de mercadorias tropicais. Isto significa, que a transição das formas de trabalho no Brasil “... ocorreu em relação a um trabalhador já despojado dos meios de produção”, uma vez que o próprio sistema escravista já “... era resultado dessa separação, garantindo ao fazendeiro o monopólio dos meios de produção” (MARTINS 196). Do ponto de vista econômico, o fundamento do trabalho escravizado estava no tráfico negreiro, em que o escravizado não entrava no processo como vendedor da mercadoria força de trabalho, e sim como mercadoria em si; “... mas não entrava também como capital, no sentido estrito, como meio econômico para movimentar a produção, e sim como equivalente de capital, como renda capitalizada”, como adiantamento de capital ao traficante (MARTINS 2021:32). Ao invés de retirar renda da terra por meio de uma elite territorial (ou um monopólio de classe ou de Estado), esse movimento permitia às metrópoles retirar renda na circulação, cobrando tributo antes da produção de bens e não depois.

Com o fim do escravismo e com a manutenção de um sistema econômico subjugado aos interesses do mercado externo (caracterizado por uma produção em larga escala e com estreita margem de lucro), era necessário para a continuidade da hegemonia agro-exportadora que fossem criados, por vias regulares e institucionais, mecanismos para subjugar a força de trabalho para além do monopólio dos meios de produção. Em termos gerais, tal conservação foi possível pela busca das elites agrárias brasileiras em desenvolver aparatos jurídicos de um modo capitalista de coerção, para que o trabalhador cedesse a sua força de trabalho “... em termos de uma troca aparentemente igual de salário por trabalho” (MARTINS 2021:32). Especificamente, o que se desenrolou no Brasil ao longo da segunda metade do século XIX, foi a imobilização do acesso à terra pela classe dos proprietários: único meio pelo qual poderiam submeter os juridicamente

livres ao trabalho compulsório nas fazendas, tendo em vista o vasto território brasileiro e suas possibilidades de ocupação. Se anteriormente, o trabalho escravizado impunha um monopólio de classe sobre a terra — condicionando a concessão de sesmarias ao número de cativos de uma fazenda e evitando, assim, a organização de uma economia não-escravista paralela (ou seja, sem o tributo da mercadoria escravo)—, na transição das formas de trabalho, somente a garantia do mesmo monopólio daria sobrevida ao poder dessa classe. Ou, como brilhantemente sintetizado por Martins: “... se no regime sesmarial, o da terra livre, o trabalho tivera que ser cativo; num regime de trabalho livre a terra tinha que ser cativa” (MARTINS 2021:47).

Juridicamente, esse controle sobre a terra foi efetivado com a aprovação da Lei de Terras de 1850, mecanismo que instituiu a moderna propriedade fundiária no Brasil⁵. Como principal ponto, a legislação estabelecia que o acesso às terras públicas por particulares só poderia acontecer mediante a compra. Até 1822, quando foi extinto (junto ao processo de independência do país), o regime de sesmaria era o sistema que concedia e regulava a apropriação das terras brasileiras⁶. No início da colonização, as sesmarias eram concedidas àqueles que provassem ter fundos suficientes para a construção de engenhos de açúcar e não havia nenhum tipo de regulação quanto ao limite das extensões a serem concedidas. Ao longo do tempo, o caráter desse sistema se transformou um pouco, sendo a sua materialização diversa nas diferentes regiões do país (com variações nas extensões solicitadas e especificidades quanto à fertilidade do solo ou ao potencial aurífero, por exemplo), mas preservou durante toda a sua vigência, ainda que de forma apenas aparente, a preocupação com o caráter produtivo das propriedades. O sistema de sesmaria coexistiu com a posse pura e simples da terra, que com o tempo se transformou no principal mecanismo da expansão colonial. Apesar da sesmaria configurar-se como o documento legal que assegurava os domínios de uma porção de terra dentro dos marcos da lei, nas faixas territoriais ocupadas pela colônia os seus registros e demarcações se sobrepunham constantemente as posses reais (MOTTA 2012).

Para além dos conflitos inerentes ao processo colonizador (como massacres e expulsões de povos indígenas e povos tradicionais), a formação territorial do Brasil aconteceu pela justaposição e, conseqüente, subjugação,

⁵ A Lei de Terras foi regulamentada pelo Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854, e era composta por nove capítulos e 108 artigos que procuravam dar conta das inúmeras situações relacionadas à ocupação das terras brasileiras (do levantamento e sistematização das terras públicas, dos terrenos de fronteira, a reservas para colonização e aldeamento indígena, aos critérios de venda etc.) (MOTTA 1998).

⁶ Entre 1822 e 1850, devido a inexistência de uma legislação específica, a posse direta foi o meio pelo qual deu-se a apropriação das terras no território brasileiro.

do modelo fundiário agro-exportador sobre os demais. Especialmente, a lavoura para exportação implantada durante a colônia tinha amplas extensões de terra que compreendiam para além das áreas de cultivo:

... matas para extração de lenha e madeiras de construção, barreiros para extração da matéria-prima dos artigos de olaria, desde as formas de purga do açúcar às telhas e tijolos, área para construção de represa, sendo engenho movido a roda d'água, área para edificações residenciais e produtivas etc [e contavam ainda com uma área de reserva] ... três vezes maior do que o trato efetivamente plantado de cada vez (GORENDER 2016:400).

No entanto, segundo o historiador Jacob Gorender (2016), fatores produtivos e econômicos não são suficientes para explicar a grande extensão das sesmarias concedidas e somadas sucessivamente às fazendas de exportação ao longo do período colonial e imperial. A vastidão das terras sob o domínio dos fazendeiros se justificava, também, pela busca de poder político e pelo controle da classe trabalhadora livre que se fixava no interior das fazendas, podendo prestar serviços nela ou não, e ela completamente submetidos.

Desde o período colonial havia algumas aberturas de trabalho para a população livre, desde tropeiro, carreiro ou vendeiro, até funções diretamente vinculados à propriedade escravista (como serviços de vigilância ou algumas mais especializadas no interior do processo de produção). Aqueles que:

... se situavam na esfera de domínio da fazenda, permaneciam em total dependência, e, tão logo os interesses dos senhores o exigissem, agregados ou camaradas, posseiros ou sitiantes eram expulsos ou expropriados dos locais onde marginalmente desenvolviam uma cultura de subsistência. [Com a desagregação do escravismo, era necessário que a exploração da força de trabalho fosse considerada legítima] ... não mais apenas pelo fazendeiro, mas também pelo trabalhador que a ela se submetia” (KOWARICK 1994: 29).

Apesar de ser um elemento constitutivo da sociedade escravista brasileira, o trabalhador livre ocupava uma posição complementar e integrativa no sistema escravista, tendo a sua liberdade fundamentada na escravidão dos outros. Assim, nas novas relações sociais de trabalho, a ordem agrário-conservadora precisava tanto impor o elogio do mundo do trabalho, uma vez que no escravismo trabalho e sujeição se misturavam; quanto estabelecer sistemas repressivos eficientes, que afastasse do trabalhador a possibilidade de buscar formas autônomas de sobrevivência. Em suma, segundo o cientista político Lúcio Kowarick:

... a questão não pode ser reduzida à necessidade de persuadir os livres e libertos a entrar nas fileiras do trabalho organizado por meio de retribuições puramente materiais. Questões mais amplas e profundas também estavam em jogo. O ponto central era que as relações de produção baseadas no trabalho livre só poderiam ter se desenvolvido se ocorressem transformações no modo senhorial-escravista de dominação, cujas raízes culturais e políticas caracterizavam-se pela intolerância, em face da própria condição de liberdade de todos aqueles que não eram escravos nem senhores. Mesmo livres, eles deviam lealdade e obediência aos potentados, e os parâmetros de subalternidade que norteavam essas relações estavam ancorados no espectro do cativo (KOWARICK 1994:42).

Sócio-espacialidade canudense

O papel da religião na formação de Canudos, pode ser encarado como um traço típico em um contexto de opressão, em que encarnava a manifestação do imaginário dos desejos dos grupos dominados, da vontade de livrarem-se das condições de trabalho compulsório e da procura por formas novas e livres de existência (BOSI 2021). Para o teólogo Alexandre Otten (1993), o catolicismo de base popular opera como veículo de reivindicação, voltado para a resolução de crises existenciais concretas determinadas pelas dinâmicas social, econômica e histórica. Isso porque, há no imaginário de seus fiéis um sentimento profundo do que é encarado como justiça ou injustiça, derivado da crença de que todos os seres humanos são iguais perante a Deus. Nesses termos, o papel de Antônio Conselheiro foi o de reapropriar-se da imagem de Deus (expropriado pela secularização da esfera civil e pelo dismantelamento do modo produtivo dominante), dando a população pobre do semiárido uma nova identidade, que se refletia tanto em uma nova conduta moral para o grupo, como na promessa da fundação de uma nova terra, de um novo tipo de ocupação onde seria implantado um novo regime de trabalho e cooperação. A potência criativa do catolicismo popular reside, exatamente, na sua orientação à vida profana: no reconhecimento das dificuldades e sofrimentos da vida social e na sua movimentação para ultrapassá-los. Ainda que a concepção da vida social pelo Conselheiro fosse relativamente conservadora (ou de um nítido conteúdo de reformismo conservador, na opinião de Queiroz), o reconhecimento da precariedade material na vida dos trabalhadores, cumpre papel importante na articulação das indignações e em formas organizadas de revolta.

Ao contrário da organização produtiva e familiar estabelecida pelos grandes proprietários rurais (coronéis), a organização de Canudos seguiu arranjos similares aos dos grupos rurais tradicionais brasileiros, gestados em oposição à grande lavoura de exportação. As relações estabelecidas no interior desses grupos são fundamentalmente diádicas, isto é, se manifestam

apenas em uma reciprocidade direta e imediata e entre elementos equivalentes (DURHAM 2004). Em uma perspectiva religiosa, as manifestações de fé dos grupos rurais tradicionais baseiam-se em uma reciprocidade entre o devoto e um santo particular (o padroeiro do lugar ou da família). Isso devido a posição ocupado pelos santos na esfera do catolicismo popular, visto como mais próxima do dia a dia dos trabalhadores e comprometida na ajuda aos enfrentamentos das atividades mundanas (OTTEN 1989). O culto aos santos também se estabelece em uma relação de mutualidade —na medida em que o devoto apenas engaja nos rituais religiosos quando precisa da ajuda do santo ou dele recebe retornos auspiciosos. Ou seja, há uma identificação direta entre a realidade material e o exercício da fé (DURHAM 2004).

Do ponto de vista produtivo, a produção desses grupos rurais era voltada para uma economia de subsistência, composta por uma população economicamente marginal, em que o trabalhador contava apenas com a força de trabalho familiar em unidades mais ou menos isoladas e autossuficientes. A constituição dessa economia de subsistência caracterizava-se pela ausência de mercado, em que o dinheiro era raro e despendido na compra do absolutamente necessário, e por uma situação de pobreza que se manifestava na

... construção das casas, na quantidade e qualidade dos instrumentos e utensílios domésticos, na roupa, isto é, na raridade de tudo aquilo que não possa ser produzido diretamente com técnicas ao alcance de todos (DURHAM 2004:142).

Diferente da cultura patriarcal da grande lavoura, na formação dessa economia de subsistência tem-se o desenvolvimento de uma cultura rústica definida por uma vida comunitária organizada a partir do grupo doméstico (da família conjugal) e por uma rede de sociabilidade constituída pelo parentesco e pelo compadrio. Isso porque, apenas as famílias muito extensas poderiam formar

... unidades relativamente permanentes e estáveis, pois se renovam constantemente pela incorporação progressiva dos filhos ou filhas que se casam e dos respectivos cônjuges. [Na realidade, as famílias conjugais] são unidades de curta duração, que se constituem pela fragmentação sucessiva de outras famílias e cuja organização varia durante o seu ciclo de existência (DURHAM 2004:149).

Daí surge, de acordo com a antropóloga Eunice Ribeiro Durham (2004), a necessidade da ampliação de laços de solidariedade, tanto com o aumento dos círculos de parentes, quanto com a multiplicação das formas rituais de estabelecimento do compadrio. Via de regra, esses rituais são essencialmente religiosos, manifestados em batismos, crisma, casamento etc.

Então, “... as atividades lúdico-religiosas, que expressam e reforçam a solidariedade dos grupos locais, são [...] antes consequência que causa da unidade desse grupo” (DURHAM 2004:159).

Na experiência de Canudos, esse tipo de relação formada a partir e para a cooperação do trabalho encontra especial sentido nos mutirões construtivos liderados por Antônio Conselheiro. Tais mutirões eram parte indissociável da missão de fé do peregrino e se encaixavam em uma tradição do catolicismo popular, cujo principal foco era a assistência e o amparo social. Assim como ele foi apenas um de muitos “conselheiros” que se tem notícia, o líder de Canudos também foi um dentre outros beatos que conduziram obras religiosas pelo semiárido nordestino —possivelmente, aquele que teria liderado o maior número delas. Tal associação, entre a pregação da fé e a organização de mutirões construtivos, fora popularizado pelas ações do padre José Antônio de Maria Ibiapina (1806—1883) ex-juiz de direito de Quixeramobim, que ao se tornar padre, ocupou-se em pregar o cristianismo e a construir casas de caridade no interior do Ceará. De acordo com o depoimento de Vilanova, Antônio Conselheiro teria dito por volta de 1873 que tinha por promessa a cumprir a construção de vinte e cinco igrejas (MACEDO 1983). Pelos esforços de pesquisa do historiador José Calasans (1997), acredita-se que o peregrino, de fato, tenha construído ou reformado um número próximo de igrejas e cemitérios, distribuídos pelos atuais municípios de Aporá, Biritinga, Canudos, Chorochó, Cícero Dantas, Crisópolis, Entre Rios, Euclides da Cunha, Esplanada, Itapicuru, Nova Soure, Olindina e Ribeiro do Amparo na Bahia; e Poço Redondo, Cristianópolis e Tobias Barreto em Sergipe.

Na literatura produzida pelos cronistas testemunhas são poucos os detalhes dados as atividades construtivas. Euclides da Cunha em *Os sertões*, de maneira direta, as menciona apenas uma vez, associando-as a religiosidade do peregrino (CUNHA 2016). Em suas cartas para o jornal *O Estado de S. Paulo*, também, aponta os mutirões uma única vez, citando um trecho de *Descrições práticas da província da Bahia* do tenente-coronel Durval Vieira de Aguiar, que presenciou o Conselheiro construindo uma igreja em Cumbe, atual Euclides da Cunha (CUNHA 2003). Poucas informações sobre os mutirões também são encontradas em *O rei dos jagunços* de Manoel Benício (1998), em que o autor procura construir um enredo em torno das atividades, ora utilizando-se de documentos oficiais, ora fazendo uso da ficção. As principais fontes sobre os mutirões construtivos estão nos despachos e cartas de autoridades locais e nas notícias dos jornais da época, que foram exaustivamente reunidos nos escritos de Calasans (1997).

Acredito que os mutirões anteriores à ocupação de Canudos deram experiência ao grupo quanto a formas de organização, o que teria influenciado (e, talvez, facilitado) a organização do próprio arraial. Mesmo de modo precário, a organização dos mutirões envolvia arranjos diretamente sociais —como a divisão entre comando e execução, ou até

mesmo, a conformação de uma rede de apoio responsável por garantir proteção e alimentação— e uma organização espacial específica que, provavelmente, envolvia um local para o depósito do substrato físico, a confecção de ferramentas (ou a maneira de adquiri-las), o levantamento de estruturas efêmeras para auxiliar os trabalhos e, inclusive, o estabelecimento de moradias momentâneas para abrigar o grupo enquanto durassem os mutirões. No arraial, a construção ininterrupta de casas e a simples existência dos mutirões das duas igrejas dentro do assentamento, envolveram “... *tirar coisas de um lugar, processá-las em maior ou menor grau e rearranjá-las em novas posições mais ou menos permanentes*”, o que implica certa divisão das tarefas, comandos hierárquicos ou não, execução mais ou menos autônoma etc (KAPP 2020:28).

As construções aconteciam graças as doações da população, seguidores ou não do peregrino, e ao trabalho braçal realizado por fiéis mais engajados e habilidosos, motivados principalmente pela fé cristã. É plausível considerar, que nem todos os envolvidos na execução das construções acompanhavam o Conselheiro nas peregrinações e que seus devotos não realizavam todas as etapas do trabalho construtivo. Foi ao longo dos mutirões que trabalhadores e artesãos mais especializados foram se juntando ao grupo e seguiram com o peregrino para Canudos onde ajudaram na edificação do arraial. Esse foi o caso do mestre-de-obras Manuel Faustino de Oliveira (o Mestre Faustino), citado por várias fontes, e responsável pela condução dos trabalhos da Igreja Nova de Canudos. Vilanova confirma que “... *havia em Canudos o Mestre Faustino, mestre-de-obras e talhador de altares (...)* [que] *fez umas rosas douradas no altar da igreja que eram a admiração do povo*” (MACEDO 1983:69). Calasans (1982) também levantou nomes de outros artífices envolvidos nos mutirões, como “... *Ricardo Caboclo, pedreiro, grandalhão, [que] ficou morando no arraial depois da partida do Conselheiro. Um mestre carapina, preto, natural de Inhambupe*”, que auxiliou na feitura do cruzeiro, e era considerado o contramestre da obra; e, por fim, um outro pedreiro, de nome Vitório. No geral, o que esses nomes sugerem é que além da condução do Conselheiro outras dinâmicas de organização ditavam as atividades laborais dos canteiros.

O reconhecimento desses artesãos experientes, também, impõe uma consideração que diz respeito ao objeto arquitetônico. Tanto as igrejas construídas sob a liderança de Antônio Conselheiro, como o espaço construído de Canudos, não nasceram de um vácuo técnico ou criativo e, também, não são simples reproduções materiais de exterioridades. Se no caso das arquiteturas religiosas é relativamente fácil perceber as influências e a reprodução de um tipo arquitetônico (com um frontão bem marcado na fachada principal, uma nave prolongada horizontalmente, um altar localizado na extremidade oposta à entrada etc.), no caso do arraial há, também, certas correspondências a espaços já existentes. Se a História

da Arquitetura tradicional é parte da gênese da concepção dessa mesma arquitetura, semelhante relação poderia ser estendida a uma arquitetura de tipo popular, que se reproduz no interior de sua própria história (KAPP 2021).

Quando chegaram em Canudos em junho de 1893, o grupo liderado por Antonio Conselheiro reformou a antiga igreja e edificou um cemitério, armazéns, reservatório de água, depósito de armas e um número crescente de casas. À uma pequena capela existente foi construído um cômodo anexo, onde passou a morar o Conselheiro, que ficou conhecido por Santuário. A reforma da antiga igreja foi concluída ainda em 1893. De frente a ela, ao lado oposto de uma praça mais ou menos retangular, às margens do rio Vaza-Barris, começou a ser construída, provavelmente em 1894, a segunda igreja, muito maior, com espessas paredes de pedra e, quando do início do confronto com as forças armadas, se encontrava quase completa, faltando-lhe apenas a cobertura. Também às margens do rio localizavam-se algumas plantações de gêneros para a subsistência e criavam-se cabras nos espaços comuns entre os casebres, cujo couro era remetido para as cidades da região e para Salvador. Como a criação de cabras era uma atividade costumeira na região, a forma fundiária que a terra assumiu em Canudos seguiu uma forma de ocupação tradicional, com vestígios nas terras ocupadas por posseiros e trabalhadores do semiárido, em que as terras de uso comum são usadas para a criação e a pastagem de animais. As casas eram dispostas pelo terreno, sem a demarcação de lotes, sem cercas ou divisão dos quintais, deixando o terreno livre para a movimentação das cabras. Por este motivo, o couro produzido no arraial, sem marcas ou furos, geralmente provocados por cercas e arames farpados, tiveram importante papel na economia regional.

É estimado que no auge da sua ocupação Canudos tenha sido o lar de cerca de 25 mil pessoas, o que o coloca, segundo alguns pesquisadores, em um dos lugares mais populosos da Bahia em fins do século XIX. Os números são incertos, mas Euclides da Cunha no final de *Os sertões* escreve que, cuidadosamente, foram contadas pela Comissão de Engenharia do Exército 5.200 casas no local. Sozinha, esta cifra é pouco precisa, pois sabe-se que os canudenses recém chegados erguiam tendas ou cabanas fragilíssimas (de galhos e palha), até se estabelecerem em uma construção um pouco mais sólida. O tenente Henrique Duque-Estrada de Macedo de Soares, participante da guerra, refere-se a centenas dessas cabanas completamente destruídas devido a bombardeios e ataques das forças militares. Talvez por isso, o tenente de infantaria calcule entre seis mil e 6.500 o número de casas (o que segundo seus cálculos resultaria em uma população entre trinta mil a 35 mil pessoas), cifra, hoje, considerada superestimada (SOARES 1959). No dia 1º de outubro de 1897 os soldados do exército dominaram grande parte do arraial, espalharam querosene sobre as construções e lançaram dinamites sobre elas. O arraial

ainda resistiu, até o dia 5 de outubro, quando caíram seus últimos defensores, como narra Euclides, “... eram apenas quatro: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados” (CUNHA 2016:549).

Considerações finais

Como movimento social, portanto, Canudos foi mais que um exemplo emblemático no histórico dos movimentos de luta por terra (visto como uma mobilização insurrecional contra a impossibilidade histórica de acesso à terra e ao aumento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora rural), foi um tipo de resistência a mudanças da esfera produtiva, que aglutinou perspectivas de transformação da esfera social e questionamentos das relações de dominação que estruturavam a sociedade brasileira em fins do século XIX. Antonio Conselheiro criou uma rede de relações que excedia a propagação da fé. Uma rede que organizava um novo regime de necessidades em pleno semiárido baiano. Esse nova organização de necessidades incluía as trocas comerciais, de alimentos, de material de construção, de trabalho, de peregrinação, de busca por assistência social. Nesse sentido, a experiência de Canudos pode ser encarada como expressão de uma nova estrutura sócio-espacial, que mesmo sem um projeto agrário ou político bem definido, procurava agasalhar novas relações sociais.

Referências

ANDERSON, Kevin B. (2023). *Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais*. São Paulo: Boitempo, [2010].

BARTELT, Dawid Danilo (2009). *Sertão, república e nação*. São Paulo: Ed. USP.

BENÍCIO, Manoel (1998). *O rei dos jagunços: crônica histórica e de costumes sertanejos sobre os acontecimentos de Canudos*. Brasília: Senado Federal, [1899] [fac-símile].

BORGES, Aristides da Costa (1999). “[Correspondência]. Destinatário: Cícero Dantas Martins. Vitória, 09 de fev. 1894”. In: SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.). *Canudos: cartas ao barão*. São Paulo: Ed.USP:91—94.

BOSI, Alfredo (2021). *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, [1992].

CALASANS, José (1997). “Antonio Conselheiro, construtor de igrejas e cemitérios [1973]”; “Centenário da Igreja Velha de canudos [1993]”; “As

igrejas de Canudos [1997]”. In: *Cartografia de Canudos*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, Conselho Estadual de Cultura, EGBA,s/p. [digital].
____ (1997). *Quase biografias de jagunços*. [1982]. [digital]

CARVALHO JR., Álvaro Dantas de (1999). “A posição do barão de Jeremoabo”. In: SAMPAIO, Consuelo Novais Sampaio (Org.). *Canudos: cartas ao barão*. São Paulo: Ed.USP:17–29.

CUNHA, Euclides da (2003). “A campanha de Canudos: série de reportagens publicadas em *O Estado de S. Paulo*, de ago. a out. de 1897, enviadas do teatro de operações, no sertão da Bahia [1897]”. In: *Canudos e outros temas*. Org. Olímpio de Souza Andrade. Brasília: Ed. do Senado Federal, vol. 2:15–105.

____ (2016). *Os sertões: campanha de Canudos*. São Paulo: Ubu, [1902].

DURHAM, Eunice Ribeiro (2004). “Comunidade [1972]; As comunidades rurais tradicionais e a migração [1973]”. In: *A dinâmica da cultura, ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify:133–180.

GALVÃO, Walnice Nogueira (2001). *O Império do Belo Monte: vida e morte de Canudos*. São Paulo: Perseu Abramo.

GALVÃO, Walnice Nogueira & PERES, Fernando da Rocha (Org.) (2002). *Breviário de Antonio Conselheiro*. Salvador: UFBA.

GORENDER, Jacob (2019). *O escravismo colonial*. São Paulo: Expressão Popular, [1978].

KAPP, Silke (2020). *Canteiros da utopia*. Belo Horizonte: MOM Edições.

____ (2021). “Grupos sócio-espaciais [2018]”. In: KAPP, Silke Kapp & BALTAZAR, Ana (Eds.). *Moradia e outras margens* (vol.1). Belo Horizonte: MOM Ed.:151–170.

____ (2021). “Canteiros da arte: entre Adorno e Ferro [2020]”. In: KAPP, Silke Kapp & BALTAZAR, Ana (Eds.). *Moradia e outras margens* (vol. 2). Belo Horizonte: MOM Ed.:383–396.

KOWARICK, Lucio (1994). *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

LEAL, Victor Nunes (2012). *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, [1948], [digital].

MARTINS, José de Souza (2021). *O cativo da terra*. São Paulo: Contexto, [1979].

MASCARENHAS, Maria Lucia F. (1997). “Toda nação em Canudos, 1893—1897: índios em Canudos, memória e tradição oral da participação dos Kapiri e Kaimbém na guerra de Canudos”. *Rev. Canudos*, Salvador, Uned, v.2:68—84.

MIRANDA, Marcelino Pereira (1999). “[Correspondência]. Destinatário: Cícero Dantas Martins. Tucano, 12 de jan. 1894”. In: SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.). *Canudos: cartas ao barão*. São Paulo: Ed.USP:89—90.

MONTEIRO, Duglas Teixeira (2006). “Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado [1977]”. In: FAUSTO, Boris (Org.) *História geral da civilização brasileira (Tomo iii): o Brasil republicano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 46—103.

MOTTA, Márcia M. Menendes (1998). *Nas fronteiras do poder: conflitos de terras e direito agrário no Brasil de meados do século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo público.

_____. (2012). *Direito à terra no Brasil: a gestação do conflito, 1795—1824*. São Paulo: Alameda.

MOURA, Clóvis (2020). *Rebeliões da senzala*. São Paulo: Anita Garibaldi, [1959].

_____. (2000). *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST*. São Paulo: Expressão Popular.

OTTEN, Alexandre (1989). “Só Deus é grande. A mensagem religiosa de Antônio Conselheiro”. *Perspectiva Teológica*, [S. l.], v. 21, n. 53:9.

QUEIROZ, Maria Isaura de Pereira (1977). *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Alfa-Omega, [1965].

SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.) (1999). *Canudos: cartas ao barão*. São Paulo: Ed.USP.

_____. (1999). “Canudos: a construção do medo”. In: SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.) *Canudos: cartas ao barão*. São Paulo: Ed.USP:31—85.

SOARES, Henrique Duque-Estrada de Macedo (1959). *A guerra de Canudos*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, [1902].

SCHWARZ, Lilia M. & STARLING, Heloisa M. (2019). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, [2015].

SOUZA, Marcelo Lopes (2013). *Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Sobre o autor

Tiago Cícero Alves é graduado, mestre e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua desde 2019 como docente em instituições de ensino superior. Foi pesquisador visitante no Institute of Housing and Urban Research (IBF) da Universidade de Uppsala entre 2019 e 2020. Tem experiência e pesquisas no campo da Arquitetura e do Urbanismo em temas como grupos sócio-espaciais, formação sócio-espacial brasileira, questão agrária, conflitos fundiários, teoria da arquitetura, interfaces físico-digitais e jogos de simulação com foco em planejamento urbano.

**ecologias emergentes:
o papel dos mais-que-humanos na educação do campo**

**emerging ecologies:
the role of more-than-humans in rural education**

*Francisco Ângelo Coutinho*¹

Professor da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4519-2870>

Rodolfo Dias de Araújo

Mestre em Educação
Universidade Federal de São João del-Rei
Resende Costa, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6445-2802>

*Karla Magna dos Santos Gonçalves*²

Doutoranda em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7429-9937>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476082>

Resumo: As ecologias emergentes, conceito proposto por *Eben Kirksey*, representam uma proposta que busca tornar visível aquilo que a modernidade ignora: a resistência daqueles que são considerados menos que humanos. Diferentes agentes, impulsionados pela criatividade em constante fluxo de trocas, são aquilo que irá compor as ecologias emergentes. O artigo possui como objetivo refletir sobre as observações das ecologias emergentes no meio campesino que ocorreram durante uma situação de ensino envolvendo estudantes da *Licenciatura em Educação do Campo* (LECAMPO). A introdução do conceito almeja valorizar a coexistência multiespécie em tempos de mudanças e extinções, pensando principalmente como essa percepção poderia contribuir para a formação de professores que irão atuar no campo. O trabalho também se fundamenta teoricamente em autores como *Anna Tsing*, *Donna Haraway* e *Deborah Bird Rose*, que construíram uma rica

¹ *Francisco Ângelo Coutinho* é grato ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa e pelo apoio financeiro.

² *Karla Magna dos Santos Gonçalves* é grata a FAPEMIG pelo apoio à pesquisa.

teoria para se pensar no mundo multiespécie, ou mais-que-humano, complementando assim a visão sobre as ecologias emergentes e contribuindo para a construção da percepção das confluências multiespécie. As experiências relatadas nos despertam para a importância das narrativas locais na formação de professores, por meio de práticas que incentivam a percepção de interdependência e responsabilidade. As ecologias emergentes, portanto, abrem espaços para novos caminhos de integração entre práticas culturais e ecológicas na formação de professores do campo, mediante o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos e seus territórios.

Palavras-chave: (1) Educação do campo; (2) Formação de professores; (3) Ecologias emergentes; (4) Multiespécies; (5) Eben Kirksey.

Abstract: Emerging ecologies, a concept proposed by *Eben Kirksey*, represent a perspective that seeks to make visible what modernity ignores: the resistance of those who are considered less than human. Different agents, driven by creativity in a constant flow of exchanges, are what will make up the emerging ecologies. The article aims to reflect on the observations of Emerging Ecologies in the rural environment that occurred during a teaching situation involving students from the *Degree in Rural Education (LECAMPO)*. The introduction of the concept aimed to value multispecies coexistence in times of change and extinction, thinking mainly about how this perception could contribute to the training of teachers who will work in the field. The work is also theoretically based on authors such as *Anna Tsing*, *Donna Haraway* and *Deborah Bird Rose*, who built a rich theory to think about the multispecies, or more-than-human world, thus complementing the vision of emerging ecologies and contributing to the construction of the perception of multispecies confluences. The experiences reported awaken us to the importance of local narratives in teacher training through practices that encourage the perception of interdependence and responsibility. Emerging ecologies, therefore, open spaces for new paths of integration between cultural and ecological practices in the training of rural teachers by strengthening the bond between subjects and their territories.

Keywords: (1) Rural education; (2) Teacher training; (3) Emerging ecologies; (4) Multispecies; (5) Eben Kirksey.

Introdução

Em janeiro de 2024, o primeiro autor deste artigo teve a oportunidade de ofertar a disciplina “Tópicos Específicos de Ciências da Vida e da Natureza III”, para a Licenciatura em Educação do Campo – área Ciências da Vida e da Natureza, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A disciplina possui um ementário mais geral e os planos de ensino são variáveis. O objetivo é proporcionar oportunidades de aprofundamento aos temas ligados às outras disciplinas. Desde modo, inspirado na obra de Bruno Latour (2016), elegeu-se como eixo orientador da disciplina a transdisciplinaridade na perspectiva das Humanidades Científicas, isto é, uma proposta de interseção entre as ciências naturais, as sociais e as humanidades. A partir desse referencial, a disciplina buscou focar conceitos científicos, ao mesmo tempo em que procurava realizar uma leitura da atualidade, de tal modo que os entrelaçamentos ontológicos (ARAÚJO *et al.* 2023) que atam a ciência com a política, a tecnologia, a sociedade e as artes fossem buscadas.

Ao longo da disciplina foram propostas investigações temáticas e planejamentos curriculares para as escolas do campo. Os temas abordados tinham como foco fornecer os instrumentos conceituais e metodológicos para a compreensão e o enfrentamento dos riscos e incertezas com os quais convivemos no Antropoceno – uma nova época geológica cuja marca é a interferência humana nos níveis estratigráficos. Embora o termo Antropoceno, enquanto conceito geológico, não tenha sido ratificado pela União Internacional de Ciências Geológicas, ele nos lembra que a atividade humana sobre o ambiente global aumentou drasticamente, a partir de meados do século 20. Por conseguinte, levando à ideia de uma “Grande Aceleração” (STEFFEN *et al.* 2011), que traz consigo não apenas o aumento da produção de plástico, do nitrogênio sintético e da emissão do dióxido de carbono, mas também a contaminação das águas e dos solos, perda da biodiversidade e acidificação dos oceanos, nos localizando de modo preocupante em um novo regime climático associado ao aquecimento global.

É nessa perspectiva que as Humanidades Científicas surgem como uma nova extensão das habilidades interpretativas para o nosso cotidiano permeado pelas descobertas da ciência e inovações da tecnologia. A construção dessa habilidade é consequência de seguir os agentes humanos e não humanos em seus diferentes fluxos, redes, conexões e circulações que perpassam inúmeras formas e materialidades científicas (LATOUR 2016). Isto é, “quando atravessam as fronteiras convencionais da história, da cultura, da literatura, da economia, da política” (COUTINHO *et al.* 2022:410).

Diversas atividades e investigações foram realizadas na disciplina e essas encontram-se em fase de análise com vistas a publicações. Em colaboração com os estudantes de iniciação científica, mestrado e

doutorado ligados ao nosso grupo de pesquisas, esses trabalhos estão em fase de produção. A atividade aqui analisada faz parte desse conjunto.

Trata-se de um exercício guiado pela constatação da complexidade e das interconexões que surgem como resultado de mudanças ambientais oriundas de nossas infraestruturas. Ao explorarmos essas interações pretendemos oferecer uma perspectiva ecológica sobre nossas ações e convidar as estudantes e os estudantes da Educação do Campo a contar essas histórias sobre as possibilidades de vida em meio às ruínas deixadas pelo capitalismo (TSING 2021; 2022).

A noção de ecologias emergentes e as possibilidades de vida nas infraestruturas humanas

Ao falarmos de Antropoceno, costumamos enfatizar as mudanças provocadas pela interferência humana no planeta Terra e, por muitas vezes, refletimos sobre todas as dores e catástrofes que já provocamos no mundo, todos os problemas que causamos e não resolvemos, assim como toda a injustiça provocada pelo nosso modo de vida. A mentalidade moderna nos impede de pensar para além das nossas fronteiras e dos nossos medos, tornando mais fácil pensar em um fim do mundo do que na coexistência de vários outros e, em vista disso, ao nos entregarmos aos limites desse modo de pensar a realidade, nos esquecemos de olhar para as ecologias que emergem nesse cenário. Ao seguir Anna Tsing, deparamo-nos com os desafios de resgatar os *“dilemas de relevância local e contá-las de modo tão atraente que os leitores desejem aprender mais, ainda que aprendam sobre terrores”* (TSING 2021:177). Também acreditamos que as ecologias emergentes contribuem para salientar novos modos de existir e resistir na catástrofe e na ruína.

As ecologias emergentes são construídas pela criatividade de múltiplos agentes em relações de constante fluxo. Para Kirksey (2015:218), tais ecologias abrem novos dilemas éticos e práticos, trazendo uma nova questão central: como devemos amar em tempos de extinções? As instituições criam e dão suporte a ecossistemas híbridos, confundido as fronteiras entre natureza e tecnologia, promovendo uma diversidade de vida que foge aos esquemas humanos. Assim como as paisagens oceânicas cobertas por plásticos, criados somente para serem objetos da tecnologia, mas que agora desafiam as fronteiras do próprio corpo humano, as paisagens urbanas e rurais carregam em si a confusão entre os domínios ontológicos da modernidade. Como então podemos amar as paisagens multiespécie do Antropoceno? Inicialmente, é preciso estarmos atentos às ecologias que emergem, em busca dos seus rastros.

As ecologias emergentes são representadas por criaturas que abrem novas possibilidades aos de sua espécie e aos seus diversos companheiros que integram os interesses uns dos outros, à medida que unem

os ecossistemas. Mesmo que a paisagem do Antropoceno registre o colapso dos sistemas, é possível encontrar agrupamentos florescendo e se proliferando em meio ao inesperado, formando uma paisagem heterogênea, uma comunidade multiespécie. Kirksey (2015:34) sugere que essas comunidades sejam compreendidas como um conjunto de associações compostas por agentes conscientes, emaranhados entre si por meio de relações de reciprocidade e responsabilidade.

Um exemplo de associações multiespécies é o impacto que a serpente *trigonocéfala* da Martinica, conhecida como “besta comprida”, exerceu no imaginário dos colonizadores do Caribe. Devido ao mordaz veneno da serpente, os colonizadores evitaram por muito tempo adentrar no interior da ilha. Ferdinand (2019:252) argumenta que as serpentes formaram uma aliança política anticolonial, uma vez que a ausência dos colonizadores no interior do país permitiu a reunião de comunidades Quilombolas. Enquanto os colonizadores se amedrontavam com essas criaturas, Quilombolas e serpentes coabitavam um mesmo território e resistiam ao avanço colonial, e logo uma nova paisagem heterogênea surgiu.

Anna Tsing (2021), considera que precisamos estudar a composição diferenciada de espécies e condições ecológicas que fazem parte de uma paisagem heterogênea. Essas paisagens heterogêneas, ou multiespécies, podem ser encontradas embaixo dos viadutos, nas periferias, nos complexos industriais, nas alterações provocadas por monoculturas e muito mais (Figura 1). Ao nos atentarmos para as paisagens multiespécies, e as consequências que elas trazem, poderemos abrir novas possibilidades de se discutir as ecologias emergentes, as suas possibilidades de resistência (ou não) frente ao Antropoceno, além de resgatar experiências locais de associações multiespécies.

Figura 1: Garças surgem em avenida alagada durante enchente no Rio Grande do Sul.



Fonte: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/27/garcas-aparecem-em-avenida-de-porto-alegre-em-meio-a-enchente.ghtml>

A observação de ecologias emergentes: uma história sobre aves

Uma das características dos animais é se movimentar, e cada animal apresenta uma maneira diferente de o fazer. As aves, por exemplo, além de voar, se utilizam das trocas entre poleiros para sair de uma determinada localidade e seguir para a outra. Tal estratégia objetiva encontrar abrigos, parceiros, materiais para ninhos e alimentos. A esta movimentação se dá o nome de *forrageamento*.

Dessa maneira, sábado pela manhã, um observador *Interessado* resolveu caminhar pelas redondezas de onde mora para rastrear algumas ecologias emergentes que surgem entre o *forrageamento* das aves e as infraestruturas erguidas pelos humanos, pois a busca por recursos nos ambientes urbanos está condicionada à interação com essas estruturas. E logo ele encontra o primeiro rastro.

O *Interessado* observa que após a derrubada das árvores que moravam onde hoje é o seu bairro, uma fêmea de *Dryobates sp.*, um picapau de pequeno porte, passou a se utilizar das ruínas das construções como poleiro, logo, possibilitando a sua movimentação entre os pequenos fragmentos de vegetação (*capoeiras*) que sobraram em volta do bairro (Figura 2).

Figura 2: O *Dryobates sp.* e seu poleiro concretado.



Fonte: Os autores.

Um pouco distante de sua casa, o *Interessado* encontra outra cena na qual uma relação ecológica emerge das ruínas. Se a primeira observação

chamou a atenção do *Interessado* pela possibilidade de manter a movimentação da ave, a segunda chama a atenção pela utilização de um poleiro-ruína que viabiliza a busca por alimentação. Nesse caso, um gavião-preto (*Urubitinga urubitinga*) usa os escombros trazidos pelo rio, no período chuvoso anterior, para que ele se instale mais próximo ao curso d'água e pacientemente espere a oportunidade que algum peixe emerja e torne-se alimento (Figura 3).

Figura 3: Dos entulhos, a espera por alimento.



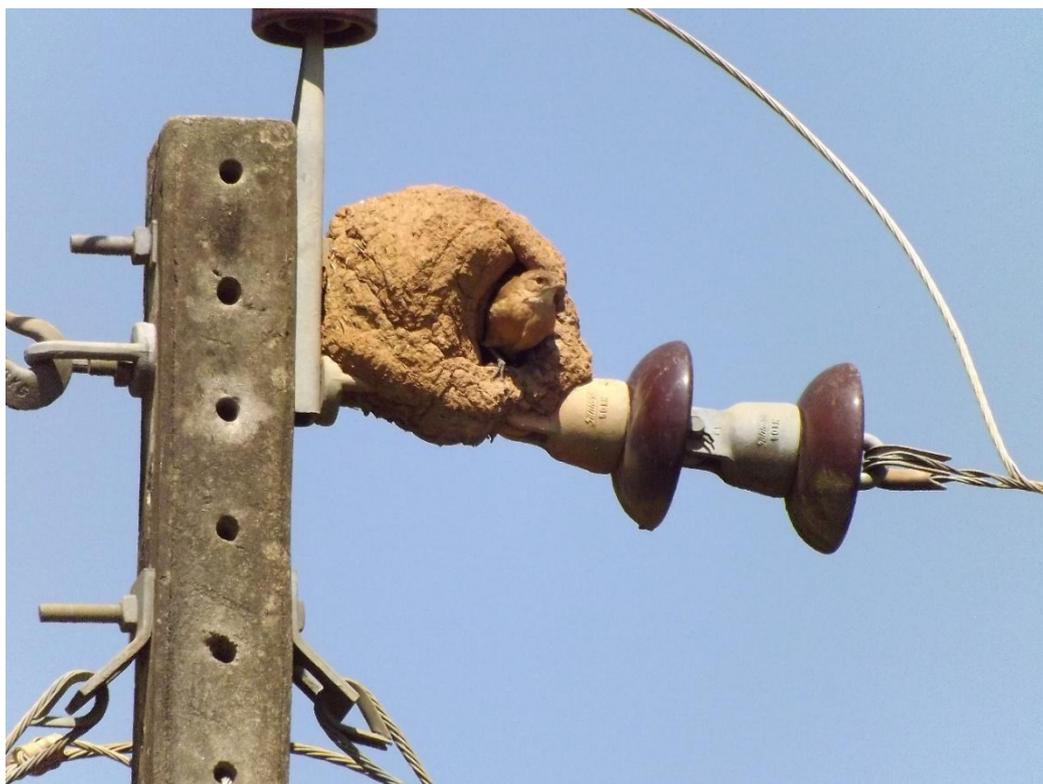
Fonte: Os autores.

Ao seguir uma estrada mais adiante, o *Interessado* chega a um descampado no qual inúmeras pequenas represas foram feitas. Ao observá-las, pequenos corpos deixam-se notar ao saltarem à superfície e reluzirem à luz do sol. A piscicultura é a fonte de renda da família de humanos que habita o descampado. A vegetação que a cerca não é a mesma que a do descampado. Ela foi alterada. Obviamente, a alteração se deu para facilitar a operação de escavação e manutenção da piscicultura com o objetivo de auxiliar a estadia da família de humanos que mora no local.

O que chama a atenção do *Interessado* é que outra família resolveu se instalar no mesmo descampado, aproveitando a instalação de uma rede elétrica. Com o fim dos arbustos e arvoredos que deveriam existir na paisagem predecessora, o João-de-Barro (*Furnarius rufus*) resolveu construir seu ninho nos postes usados para sustentar a rede aérea de fios

(Figura 4). Os fios exercem a função de poleiro e o poste de árvore. É peculiar notar que a escolha da morada está na facilidade em não apenas conseguir o material básico para a construção do ninho, o barro, mas também caçar. Uma terra constantemente úmida, pela presença da piscicultura, facilita a interação em busca de *artrópodes* ou algumas *oligoquetas*.

Figura 4: A segunda família no descampado.



Fonte: Os autores.

A nossa proposta, ao apresentarmos as ecologias emergentes rastreadas pelo observador *Interessado*, é inspirar uma atividade que permita aos integrantes de uma disciplina em Licenciatura em Educação do Campo rastrear possíveis ecologias emergentes em suas localidades. O objetivo de tal ação é resgatar as histórias de resistência multiespécie, e proporcionar aos participantes uma interação maior com os ecossistemas nos quais eles também estão inseridos.

Proposta de uma atividade para perceber as ecologias emergentes

A partir do que foi narrado, gostaríamos de apresentar uma atividade realizada com estudantes da Licenciatura em Educação no Campo (LECampo). O foco da proposta na Educação do Campo aspira contribuir para a uma formação que valorize e promova a produção de saberes

contextualizados no contexto rural. Nessa perspectiva, a proposta segue a abordagem da Pedagogia da Alternância, que inclui períodos dedicados à pesquisa na comunidade, e períodos de estudo, reflexão e discussão na universidade.

A atividade é proposta em três momentos:

- Primeiro, as apresentações dos conceitos necessários e de exemplos do que são ecologias emergentes;
- Segundo, é solicitado às/aos estudantes que busquem em suas localidades três situações de associações entre as espécies e a infraestrutura construída pelos humanos, e
- Terceiro, tais situações devem ser fotografadas e um pequeno relato deve ser produzido.

Nesse último momento, o relato deve conter a descrição do tipo de ecossistema e infraestrutura, assim como a descrição do entorno das ecologias emergentes e, o que essa observação ensinou e como desperta a atenção e sentimentos para as ecologias emergentes. Dessa forma, a finalidade da atividade é oferecer a oportunidade das/dos estudantes se surpreenderem com a criatividade dos seres que nos cercam, ou reforçar uma surpresa anterior.

As ecologias emergentes do LECampo: Considerações iniciais sobre alguns dados

A atividade proposta foi aplicada em uma turma da Licenciatura em Educação no Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais, composta de quinze alunas, durante o ano de 2024, no *Tempo Comunidade*. Dessa atividade, extraímos algumas respostas, apresentadas a seguir.

Em uma resposta a *Aluna I* se mostra interessada pela associação entre organismo orgânicos e o metal em um mesmo local (Figura 5).

Figura 5: Registro feito pela Aluna I.



Fonte: Atividade proposta aos alunos do LECampo.

Sua observação está nas “*palmeiras que resistem ao redor da praça contrastam com os brinquedos de metal*”. Desse contato, ela anuncia a existência do aproveitamento do espaço criado como uma área de poleiros para as aves. Para esta aluna, isto é um indicativo de resiliência demonstrado pelos entes naturais, ao produzirem uma ecologia emergente.

Quem apresenta semelhante percepção é a *Aluna II*, ao observar uma planta crescendo em uma parede de tijolos (Figura 6). Para essa estudante, a planta encontrou um meio de prosperar, ao encontrar “*o abrigo e a sombra parcial proporcionada pela parede*”. Dessa maneira, “*mostrando resiliência e adaptabilidade diante da urbanização*”.

Figura 6: Registro feito pela Aluna II.



Fonte: Atividade proposta aos alunos do LECampo.

Já a *Aluna III* encontrou uma associação semelhante à identificada anteriormente (Figura 4), isto é, um joão-de-barro que construiu seu ninho em um poste da rede elétrica (Figura 7). O que implica, para a aluna, que a “*a vida selvagem encontrou um lugar seguro para se estabelecer em meio a urbanização*”. Por conseguinte, ela diz que foi despertada para sentimentos

de “proteção e cuidado” que a fez perceber “a importância de preservar os habitats naturais mesmo em áreas urbanas e rurais”.

Figura 7: Registro feito pela Aluna III.



Fonte: Atividade proposta aos alunos do LECampo.

Por último, a *Aluna IV* descreve como uma pomba encontrou “conforto” ao construir um ninho em uma bota na casa de sua sogra (Figura 8). Esse fato propiciou uma conversa entre ela e parentes, que resultou na percepção na mudança do comportamento animal, uma vez que “antigamente, os passarinhos que pousava no chão pra comer, quando encostava uma pessoa, eles voava logo. E hoje em dia ela fica uma parte do tempo dentro desta botina”.

Figura 8: Registro feito pela Aluna IV.



Fonte: Atividade proposta aos alunos do LECampo.

O que percebemos é que todas as estudantes conseguem apresentar uma percepção de interdependências entre as infraestruturas fabricadas pelos humanos e os entes biológicos. Contudo, cada uma apresenta reações diferentes em termos de responsabilidade sobre as ecologias emergentes.

As *Alunas I e II* destacam a resiliência da natureza ao se associar com as estruturas humanas. Tal enunciado pode nos indicar que ainda há uma percepção de que a natureza consegue por si só resolver as dificuldades que encontra. Já que a ideia de resiliência está ligada a uma capacidade intrínseca de um ser se recuperar de uma situação adversa.

Por sua vez, a *Aluna IV* demonstra que há responsabilidade no ser humano em modificar um comportamento de um ente natural, ao produzir um relato que marca um intervalo temporal entre o antigamente e o presente. Isto é, como as associações dos seres se modificaram, o tempo passou. Tal percepção é fundamental para nos situarmos no Antropoceno.

A *Aluna III* não só identifica que há responsabilidade dos seres humanos nas ecologias emergentes, mas também clama para que haja a

proteção de ambientes menos influenciados pela sociedade para que, além do cuidado com aqueles que produzem associações com as infraestruturas humanas, também haja proteção para aqueles que optarem por não o fazer.

Considerações finais

A modernidade nos ensina a falar sobre coisas, objetos distantes, de maneira ontologicamente segmentada. Porém, como ressalta Coutinho *et al.* (2022), não desenvolvemos as habilidades necessárias para descrevermos as relações e experiências que compõem o nosso mundo. Portanto, é necessário buscarmos maneiras de enxergar, expressar, descrever e educar pelas diferentes relações que se entrelaçam com a nossa realidade, honrando as ontologias que são esquecidas pelo pensamento moderno.

A criação dos relatos abre a possibilidade de aproximar as zonas de experiência, pensamentos e sentimentos. A reflexão e interação dos estudantes com seu próprio mundo, é o ponto de início para a extensão das habilidades interpretativas ou, melhor dizendo, a promoção de uma Educação em Humanidades Científicas. Da mesma maneira, possibilitar que os estudantes também interajam e reflitam sobre o mundo do Outro, é um interessante movimento na construção da percepção das ecologias emergentes e suas potencialidades.

Tais aspectos da aprendizagem são possíveis quando a formação de professores se apoia em um referencial no qual o cenário local e suas associações são levados em conta. Ao considerar essas relações, as defluências que humanos e não humanos produzem entre si são destacadas. Assim, é produzido um efeito de imbricação entre ambos, que move a divisão Natureza/Sociedade proposta pela modernidade, para uma que gera entrelaçamentos ontológicos. Além disso, por meio desse deslocamento, surge a comoção que leva os professores em formação a desenvolverem um senso de obrigação com os seres que sempre estiveram atados conosco.

Referências

ARAÚJO, R.D.; VIANA, G.M. & COUTINHO, F.A. (2023). “Entrelaçamentos ontológicos: uma proposta para educação em humanidades científicas no antropoceno”, *CTS em Foco*, 3:52-60.

COUTINHO, F.A.; FIGUEIREDO, K.L.; VIANA, G.M. & SILVA, F.A.R. (2022). “Esboços para pesquisas em educação em humanidades científicas no antropoceno”. In: COUTINHO, F.A.; SILVA, F.A.R. & FRANCO, L.G.; *Tendências de pesquisas para a Educação em Ciências*. São Paulo: Na Raiz:393–418.

FERDINAND, M. (2022). *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu.

KIRKSEY, E. (2015). *Emergent ecologies*. London: Duke University Press.

LATOUR, B. (2016). *Cogitamus*. Seis cartas sobre as humanidades científicas. Rio de Janeiro, Editora 34.

STEFFEN, W.; GRINEVALD, J.; CRUTZEN, P. & MCNEILL, J. (2011). “The Anthropocene: conceptual and historical perspectives”, *Philosophical Transactions*. Royal Society. A 369:843.

TSING, A.L. (2021). “O Antropoceno mais que humano”, *Ilha – Revista de Antropologia*, 23 (1):176-191.

____ (2022). *O cogumelo no fim do mundo: Sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*. São Paulo: n-1 edições.

Sobre os autores

Francisco Ângelo Coutinho é graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), com ênfase em Lógica e Filosofia da Ciência, e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação em Educação.

Rodolfo Dias de Araújo é graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São João del Rei (2020) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Universidade Federal de São João del Rei (2024).

Karla Magna dos Santos Gonçalves é graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020), mestre em Educação e Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais, com ênfase em Práticas Epistêmicas e Normas Sociais das Ciências (2024). Atualmente é doutoranda na linha de Educação em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais.

apontamentos para a educação do campo¹: o antropoceno como cenário para os trabalhos de conclusão de curso

notes for rural education: the anthropocene as a scenario for the final course works

Francisco Ângelo Coutinho

Professor no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4519-2870>

Bruno Francisco Melo Pereira

Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - Física
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Betim, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8325-9656>

Penha Souza Silva

Professora no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5737-9566>

Raí Leonardo de Jesus Santos

Pesquisador do Ensino de Ciências
Grupo de Pesquisa Cogitamos - Educação e Humanidades Científicas
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8061-2554>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15475977>

Resumo: Destacamos a relevância dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) na *Licenciatura do Campo*, visando o contexto do Antropoceno. Essa Era, caracterizada por mudanças profundas nas relações entre seres humanos e natureza, exige uma abordagem transdisciplinar e crítica que conecte ciência, sociedade, tecnologia e artes. A partir da Teoria Ator-Rede e das Humanidades Científicas, propomos que o momento da escrita permite aos/às licenciandos(as) investigar a Zona Crítica, camada vital onde interagem sistemas vivos e não-

¹ *Francisco Ângelo Coutinho* é grato ao CNPq pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa e pelo apoio financeiro;

Bruno Francisco Melo Pereira é grato ao IFMG - Campus Betim pelo apoio à capacitação e à Pró-Reitoria de Graduação, que apoiou suas atividades nos territórios campestres no Tempo Comunidade, e

Raí Leonardo de Jesus Santos é grato ao CNPq pela Bolsa de Iniciação Científica.

vivos em diversos territórios. Discutimos as comunidades *geraizeiras*, analisando as narrativas de seus moradores em produções audiovisuais, rastreando os actantes informados nestes vídeos. Neles emergem os desafios enfrentados pela exploração de seus territórios por mineradoras e monoculturas, como o eucalipto, atividades que comprometem os modos de vida tradicionais, biodiversidade e recursos hídricos essenciais para os territórios. Em resposta, as comunidades resistem por meio de coletivos que integram saberes locais, acadêmicos e culturais, reforçando a importância de uma pesquisa conectada ao território. A partir dessa análise, sugerimos a construção de TCCs que articulem questões locais com uma visão ampla, integrando ciência, política e sustentabilidade. Destacamos a relevância de alinhar temas de pesquisa aos desafios contemporâneos, fortalecendo a autonomia dos estudantes e das comunidades no enfrentamento das crises socioambientais. Construímos um cosmograma indicando actantes que ampliam as potências de agir dos *geraizeiros* e aqueles que restringem a capacidade de ação das comunidades. A colaboração entre universidade e comunidades é apresentada como essencial para promover mudanças estruturais e novas formas de coexistência.

Palavras-chave: (1) Antropoceno; (2) Zonas críticas; (3) Humanidades científicas; (4) Educação do campo; (5) Resistência geraizeira.

Abstract: We highlight the relevance of Graduation Research Papers (TCCs in Portuguese) in Rural Education, aiming at the context of the Anthropocene. This Era, characterized by profound changes in the relationships between human beings and nature, requires a transdisciplinary and critical approach that connects science, society, technology and arts. Based on Actor-Network Theory and Scientific Humanities, we propose that the research reporting allows undergraduate students to investigate the Critical Zone, a vital layer where living and non-living systems interact in different territories. We discuss *Geraizeira* communities, analyzing the narratives of their residents in audiovisual productions, tracking the actants informed in these videos. Within such production emerges the challenges faced by the exploitation of their territories by mining companies and monocultures, such as eucalyptus, activities that compromise traditional ways of life, biodiversity and essential water resources for the territories. In response, communities resist through collectives that integrate local, academic and cultural knowledge, reinforcing the importance of research connected to the territory. Based on this analysis, we suggest the construction of TCCs that articulate local issues with a broad vision, integrating science, politics and sustainability. We highlight the relevance of aligning research themes with contemporary challenges, strengthening the autonomy of students and communities in facing socio-environmental crises. We constructed a Cosmogram indicating actants that expand *geraizeiros* power of action and of those that restrict the action capacity of the communities. Collaboration between universities and communities is presented as essential to promote structural changes and new forms of coexistence.

Keywords: (1) Anthropocene; (2) Critical zones; (3) Scientific humanities; (4) Rural education; (5) General resistance.

Introdução

Não se pode negar a importância do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na vida das(os) estudantes, seja por seu valor acadêmico — enquanto momento de aprofundamento de conhecimentos e inserção na pesquisa — seja pelos temores e tremores que causam nas(os) estudantes. Um problema adicional é a escolha do tema. Nossa experiência sugere que essa etapa é bastante aflitiva para quem passa pela necessidade de renunciar a incontáveis interesses para se dedicar a uma única questão de pesquisa relacionada a um único assunto. Escolhas, sabemos bem, também são perdas. Antes que as(os) leitoras(es) se entusiasmem com a pressuposição de que esse artigo trará soluções para estes problemas, devemos advertir que nosso objetivo é mais modesto — e, também, mais interesseiro. A nossa experiência com a oferta de uma disciplina para a turma de Licenciatura do Campo —área da Ciências da Vida e da Natureza (CVN)— nos fez perceber que seus eixos centrais (transdisciplinaridade e os vínculos que unem a ciência com a política, a tecnologia, a sociedade e as artes) podiam orientar a escolha de temas e assuntos urgentes de nosso momento histórico e que, ao mesmo tempo, propiciavam uma conversa sobre a prática científica das(os) estudantes, no processo de elaboração dos TCCs, a partir de seus próprios territórios.

Pela leitura de inúmeros TCCs elaborados no âmbito da LECampo, sabemos que a atenção aos territórios já é uma prática consolidada. Desde 2005, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais tem procurado realizar uma reflexão teórico-metodológica e pedagógica que se enraíza no paradigma da complexidade. Isso se evidencia tanto no que se refere à concepção curricular por áreas de conhecimento e à pedagogia da alternância, em uma abordagem complexa da construção do conhecimento, quanto em relação à complexidade específica da formação humana na realidade dos sujeitos do campo.

Não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que a forma de organização do curso busca promover a formação dos licenciandos na perspectiva de pesquisadores, direcionando seus olhares para a realidade de forma crítica, levantando as tensões e contradições, possibilitando o entendimento de qual escola se tem, inserida em qual sociedade, para traçar estratégias de transformação social.

Assim, o que almejamos não é reforçar essas orientações, mas apresentar um referencial teórico-metodológico que contribua para colocar as questões das pesquisas elegidas pelas(os) estudantes em um contexto mais amplo, qual seja, a época a que se convencionou nomear Antropoceno e que aponta para o fato de vivermos em tempos em que nossas relações com a natureza estão profundamente alteradas.

Antes de prosseguirmos, precisamos explicar o que queremos dizer com a passagem anterior sobre o componente *interesseiro* de nossa proposta. Há mais de uma década nosso grupo de pesquisa dedica-se ao desenvolvimento de um programa de pesquisa em Educação em Ciências alicerçado na Teoria Ator-Rede (ANT em inglês), principalmente na versão lavrada na obra de Bruno Latour. Em anos recentes, nossa atenção voltou-se para a exploração do que Latour (2016) nomeia *Humanidades Científicas* (HC), uma abordagem que recusa a segmentação *a priori* das disciplinas acadêmicas e as divisões entre Natureza e Sociedade, os grandes polos ontológicos da Modernidade.

Nesse sentido, o caminho que o autor propõe é tomar uma certa distância da perspectiva de ensinar aos seus estudantes Ciência e Técnica, para caminhar na direção de ensinar *sobre* as ciências e as técnicas. Principalmente, quando estas atravessam as fronteiras convencionais da história, da cultura, da literatura, da economia e da política e tecem conexões com as mais surpreendentes entidades (LATOURE 2016:12). Ainda, segundo o autor, é a atenção a essas conexões que nos permitem uma “leitura atenta da atualidade” (LATOURE 2016:10). As humanidades científicas, portanto, podem ser entendidas como uma contraproposta à categorização convencional, abdicando-se de uma leitura que sai dos polos modernos e se pergunta como todas essas coisas se articulam na produção de mundos. Eis, portanto, o componente *interesseiro* do que aqui será enunciado: caso faça sentido, que nossa exposição se apresente como um convite à comunidade de educadoras(es) e estudantes.

Zonas críticas e seus observatórios como estratégia de pesquisa

Nos estudos relacionados ao Sistema Terra, até recentemente, propunha-se a separação de nosso planeta em quatro grandes esferas de pesquisas, quais sejam a Litosfera, a Atmosfera, a Hidrosfera e a Biosfera. Ao longo de quase 150 anos (SCHAFFER 2020), houve um grande desenvolvimento nestes campos do conhecimento, mas, na maioria das vezes, compreendendo cada uma destas esferas como sendo isolada das demais. Nessa perspectiva, poderíamos explorar a litosfera indefinidamente, pois não teríamos efeitos globais sobre as demais esferas. O máximo que se poderia esperar eram apenas efeitos locais que seriam facilmente mitigados, caso fossem necessários. Assim também poderíamos alterar localmente a biosfera, por exemplo, com a inserção de espécies exóticas ou a implantação de um sistema monocultor. Estes exemplos se aplicariam a cada uma das demais esferas.

Desde o início deste século, no entanto, os estudiosos do Sistema Terra passaram a usar o termo *Zona Crítica* (LATOURE & WEIBEL 2020) para descrever os constituintes do único ambiente onde temos certeza da vida no universo (LATOURE 2021). Damos este nome à fina camada onde os viventes

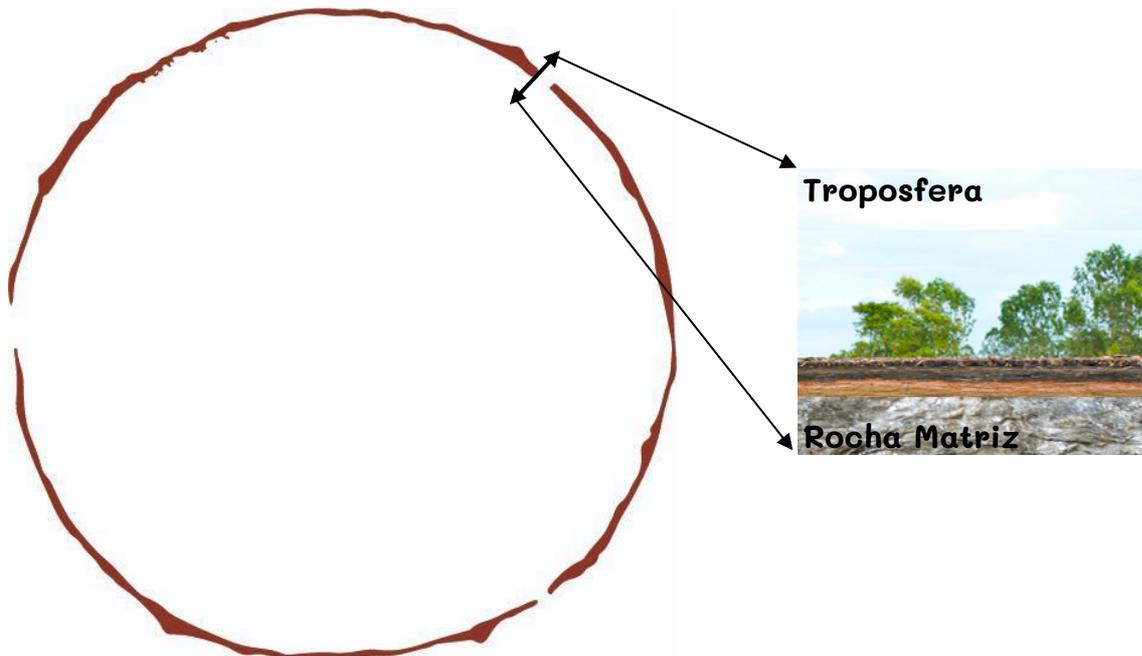
atuaram ao longo de bilhões de anos, provocando mudanças em escala planetária. Para nos atermos a um exemplo, podemos nos referir à retirada de bilhões de toneladas de dióxido de carbono da atmosfera e sua deposição na litosfera planetária, que levou ao aumento da concentração de oxigênio na atmosfera. Este evento ocorre a partir da invenção, pelos seres vivos, do processo que liga água e dióxido de carbono formando glicose. A fotossíntese foi responsável, quando do seu aparecimento, pela grande extinção em massa dos organismos anaeróbicos, que só conseguiram sobreviver em espaços recônditos de nosso planeta.

Após a revolução industrial, nós humanos provocamos uma inversão violenta neste fluxo, com uma grande aceleração (STEFFEN *et al.* 2015) da exploração de nosso planeta na segunda metade do século passado. Todos os gráficos relacionados aos processos de apropriação dos demais vivos e não-vivos pelos humanos indicaram um aumento sem precedentes, tomando a forma de um taco de hóquei. Nesse sentido, grupos de cientistas têm percebido que a ação humana está alterando o nosso lugar de sobrevivência em escala planetária, inclusive ultrapassando os limites que garantem a sobrevivência de todos os vivos (RICHARDSON *et al.* 2023). Especificamente, a exploração de combustíveis fósseis retirou da litosfera trilhões de toneladas de carbono, até então armazenados pela ação dos seres vivos ao longo de bilhões de anos, despejando-os na atmosfera. Esta ação nos levou ao que Latour (2020) chamou de Novo Regime Climático.

O aumento da temperatura média global leva a um aumento na energia dos gases atmosféricos e conseqüente aumento da intensidade de chuvas e ventos. Os ciclos hidrológicos de determinadas regiões estão se alterando, levando a secas mais duradouras e concentração do volume de chuvas em poucos meses. Além disso, as alterações de concentração dos gases na atmosfera estão alterando a acidez de chuvas e dos oceanos; o desmatamento em escala industrial destrói as condições de habitabilidade de diversas espécies. Todas estas ações se sobrepondo têm contribuído para o advento da sexta grande extinção em massa (CEBALLOS *et al.* 2015).

Schaffer (2020) aponta que a ideia central para a compreensão do conceito de Zona Crítica pode ser originalmente vinculada ao pesquisador prussiano Alexander Von Humboldt, conhecido como um dos grandes arquitetos do estudo de nosso planeta como um sistema. Graças ao acúmulo e à centralização de uma imensa quantidade de dados, alguns dos pesquisadores de então tiveram o *insight* de que “*o fino biofilme acima e abaixo da superfície do planeta é onde atmosfera e geologia foram modificadas pela vida*” (SCHAFFER 2020:157). A Zona Crítica é uma co-construção de bilhões de anos de ações dos vivos e não vivos em um mundo compartilhado. Na próxima página representamos a Zona Crítica com um digrama.

Figura 1: Representação da Zona Crítica



Fonte: Samuel Itxai Silva Lobo e Bruno Francisco Melo Pereira, adaptado de Alexandra Arènes (GAILLARDET 2020).

A figura 1 nos permite visualizar como a Zona Crítica é estreita. Ela vai desde a borda mais exterior das rochas continentais até a troposfera, camada mais inferior da nossa atmosfera. Todas as relações que estabelecemos com o mundo à nossa volta acontecem dentro deste anel que circunda nosso planeta. Não há saída, nem para fora, nem para dentro. A aparente horizontalidade deste ambiente é reforçada ao calcularmos que o raio de nosso planeta é quase 640 vezes maior que estes 10 km nos quais vivemos e que estão representados na figura. Não podemos nos esquecer dos oceanos e mares, o que dobra a espessura deste anel, ampliando ainda mais as formas de vida envolvidas neste imenso conjunto de relações. O termo Zona Crítica, portanto, refere-se ao local onde residimos, uma fina camada da qual não conseguimos escapar, senão em máquinas e trajes que emulam as condições de existência. Mesmo que visitemos a Lua ou Marte, levamos conosco as condições de existência que a Vida moldou neste lugar único.

Como, então, nos organizarmos para compreender este novo lugar que habitamos? E, mais ainda, como pensar os processos educacionais a partir desse lugar? Uma ideia central ao conceito de Zona Crítica é a de que esta pode ser dividida em áreas menores com diferentes propriedades físicas, químicas e biológicas e, obviamente, culturais. Portanto, a indicação metodológica é que devemos partir do local, das assembleias de viventes em

suas relações com os não vivos. Com isso temos a proposta de instauração de “Observatórios da Zona Crítica”, que são sítios ou conjuntos de sítios conectados sem tamanho mínimo ou intervalo específico de condições, definidos apenas por questões fundamentais que impulsionam a sua implementação e que levam a uma integração de cada um dos locais onde os dados são obtidos (BRANTLEY *et al.* 2017:849). Contudo, é importante dizer que esta integração não trata da tentativa de unificação da Zona Crítica como uma entidade total. Cada observatório descreve as relações locais que não devem, *a priori*, ser escalonadas para outros níveis, mas que permitem a atuação de diferentes campos das ciências em uma mesma região, numa abordagem interdisciplinar (BRANTLEY *et al.* 2017: 49). Esta abordagem reforça a constituição dos “Observatórios de Zona Crítica” para reconhecer e abordar os problemas relacionados com as mudanças climáticas e, de nossa perspectiva, com os demais problemas infligidos pelas nossas relações com o mundo.

Entendemos que esta perspectiva unificadora tem o mérito de perceber o local como constituinte de uma rede mais ampla, mas que não deve ser unificada. Por isso, a importância do conceito de Zona Crítica para nós passa pelo reconhecimento de que as relações estabelecidas pelos estudantes com os demais vivos e não vivos devem ser exploradas a partir de suas realidades. O estudo da Zona Crítica é, portanto, uma tentativa de realinhar o conhecimento do mundo onde vivemos com o conhecimento do mundo do qual vivemos. Com isso, estamos em condição de explicitar nossa proposta de que os processos educacionais têm muito a ganhar, considerando o estado atual do mundo, ao se preocuparem com as relações entre o local e o global levando em conta as especificidades territoriais. Ou seja, é preciso saber onde se está para educar e, para isso, precisamos das ferramentas conceituais e metodológicas para colocar o clima, as catástrofes, os horrores do capitalismo e, também, novas possibilidades de vida e novas narrativas, sob holofote e atenção.

A construção do método

Para a construção de nossa proposta utilizaremos uma metodologia mínima, pois não se trata de algo que se queira replicável ou mesmo exija a elaboração de complexas categorias. A base de nossa proposta, como já anunciado, é a ANT e com isso queremos dizer que focamos o *corpus* de análise como um processo semiótico (AKRICH & LATOUR 1992) no qual não há distinções ontológicas entre humanos e qualquer outra entidade que se manifeste ou deixe rastros. Acreditamos que com isso temos uma flexibilidade analítica que nos permite dar atenção a toda sorte de actantes e mediações que formam os coletivos (LATOUR 2012).

Elegemos como *corpus* quatro vídeos. Três deles fazem parte de uma série intitulada “Grande Sertão Ameaçado”, produzida pelo *site* de notícias e radioagência *Brasil de Fato*. Estes vídeos estão disponíveis no *YouTube* e são os seguintes:

- Vídeo 1. *Grande Sertão Ameaçado*: Parte 1 – Mineração.
- Vídeo 2. *Grande Sertão Ameaçado*: Parte 2 – Eucalipto; e,
- Vídeo 3. *Grande Sertão Ameaçado*: Parte 3 – Por um Território Geraizeiro.

O vídeo 4, *Museu Vivo dos Povos Tradicionais de Minas Gerais: Geraizeiros*, é uma idealização do *Museu Vivo dos Povos Tradicionais – MG*, definido como “*espaço de memória dos povos tradicionais, guardiões da biodiversidade de Minas Gerais*”.

Esta escolha se deu por serem vídeos que apresentam depoimentos de pessoas envolvidas nos coletivos que se identificam como *geraizeiras*, que lutam por seus territórios e que são depositárias de saberes tradicionais. Esta identidade com as comunidades geraizeiras também está presente nos relatos de diversas/os das/os discentes da LECampo, aumentando a sinergia entre os vídeos e o contexto de formação. Além disso, os vídeos são gratuitos e de fácil acesso. Como escolha metodológica optamos, nas transcrições, por manter a escrita *ipsis litteris* à fonética registrada nas gravações das falas *geraizeiras*.

Identificamos nas narrativas diversos *actantes*² que os *geraizeiros* caracterizam como aliados ou inimigos na manutenção das relações estabelecidas entre a comunidade e os demais viventes e não-viventes do território. É rastreando estas ações e as mudanças que elas produzem no mundo que construiremos os dados utilizados neste texto.

Nossa análise não tem um foco temático específico e nem se pretende uma análise de conteúdo ou de discurso sistemáticas. Ao invés disso, buscamos elementos que possam fornecer uma propedêutica para eleger temas de TCCs orientados à observação das zonas críticas.

A análise e discussão dos vídeos

Se formos ao dicionário, nos será dito que *gerais* são “... áreas extensas, cobertas de vegetação rasteira, especialmente no planalto Central; descampado; lugares longínquos e ermos” (HOUAISS 2009). O Dicionário Michaelis (versão em aplicativo) nos informa mais ou menos a mesma coisa, com o acréscimo de que se trata de “... terrenos cobertos de

² Na Teoria Ator-Rede *actantes* são quaisquer seres que agem na rede sociotécnica em análise. Estas ações podem estabilizar a rede instaurada ou, ao contrário, dificultar sua persistência temporal.

mato”. Sem querer discutir precisões e imprecisões dessas definições, ou até mesmo sua comicidade, podemos afirmar que elas são bastante lacônicas. Veja-se quando comparamos com a fala de Dona Neli (de Vargem Grande, MG):

... é uma casa da mamãe a terra viu, a casa da mãe, cê tem fartura, você pode panhar dali doar pra outros que não tem o que você não sente falta, tem fartura de milho, amendoim (...) mandioca. Eu faço goma, eu faço biscoito para mim vender (Vídeo 4).

Nessa fala, podemos perceber, Gerais não é um lugar com mato, distante e ermo, mas, muito mais, todo um ambiente de fartura, de doação e de sustento. Nas Gerais, Dona Neli está em coalização com as condições de manutenção de sua vida e com o cuidado com outras pessoas. Mas melhor do que a nossa explicação, mais correta é a fala do Sr. Adair (apresentado no Vídeo 1 como Liderança Geraizeira), que se refere à relação com os gerais como uma “*questão de pertencimento*”.

O tema da fartura aparece em diversas falas. São recorrentes referências à diversidade do Cerrado, tais como pequi, milho, mandioca, amendoim, diversas frutas, caça e pescados. Mas para a pesca, é preciso ter água em abundância. No Vídeo 4 são percebidas passagens em que os *geraizeiros* relatam a importância deste *actante*. O senhor Cristovino, do Assentamento Americana, afirma que o território “... *tinha muita riqueza de água*” (Vídeo 4). Concordando com a importância da disponibilidade, Dona Neuci, de Catanduva, afirma que “... *a gente lutou muito pra proteger o Cerrado, pra (...) voltar nossas águas, que nós era rico de água, muitas nascentes já estão voltando*” (Vídeo 4).

O senhor Adão, de Rubelita, relaciona a saúde das nascentes de água com as espécies vegetais do Cerrado, indicando que

... a gente tem os frutos do Gerais que é sustentabilidade pra o ser humano e também para os animais, né? Como o fruta-pão, a mangaba, o pequi. Aí vem o valor dos Gerais preservado pras nascentes de água (Vídeo 4).

Chama a atenção outra fala do Sr. Adão quando nos diz que “... *os Gerais têm vários valores, (...) e aí vem os valores medicinais*” (Vídeo 4). Segundo o Sr. Adão, dentre as riquezas do cerrado, encontramos diversos recursos medicinais e ali localiza-se a cura para diferentes doenças.

Tudo isso, no entanto, vem sendo ameaçado há décadas. Nos vídeos analisados ficamos sabendo que essas ameaças vêm na forma de plantações de eucalipto e de mineradoras. As empresas que chegam nos territórios *geraizeiros*, segundo o Sr. Adair, “... *não respeitam o povo geraizeiro*” (Vídeo 2). Segundo diversos relatos, o que as empresas trazem com a promessa de

desenvolvimento é o extermínio da biodiversidade, a redução de nascentes e rios e, conseqüentemente, a destruição do modo de vida *geraizeiro*. Com o olhar apurado de quem reconhece o território, o senhor Adair (Vídeo 1) indica que “... *todas aquelas áreas verdes lá, mais escuras naquelas grotas, são nascentes e é lá que a empresa pretende destruir*” (Vídeo 1).

O próprio processo de retirada da vegetação original é indicado pelo Sr. José Maria Gonçalves como uma violência contra o território, pois os tratores com o correntão passam “... *fazendo assim, ó, esbagaçando, matando os perdiz, matando cutia, matando o que tinha de bicho no mato*” (Vídeo 2). A consequência disto tudo é trágica, como podemos depreender da fala abaixo.

Quando você destrói o modo de vida dele [do geraizeiro] você tá levando ele pro caminho da depressão, da morte, do alcoolismo, né? É isso o que a mineradora representa para nós geraizeiro (Adair Pereira de Almeida, Vídeo 1).

Contudo, a entrada da monocultura de eucalipto e de empresas de mineração nos territórios *geraizeiros* não se dá sem luta, pois, segundo o Sr. Valdir (Vale das Cancelas, MG), “... *nós precisamos de outro tipo desenvolvimento*” (Vídeo 1). Com isso, os *geraizeiros* resistem por meio de seus coletivos e, segundo Dona Marlene:

Nós aprendemos que, a forma que nós temos para quebrar os grandes empresários e grandes empreendedores aqui da região ... foi o coletivo, a união, a união fez a força e tá fazendo a força e essa força nossa incomoda (Vídeo 3).

Devemos confessar, com certo orgulho, que estes coletivos que incomodam procuram alianças com as ciências, por meio das universidades. Diz o Sr. Adair:

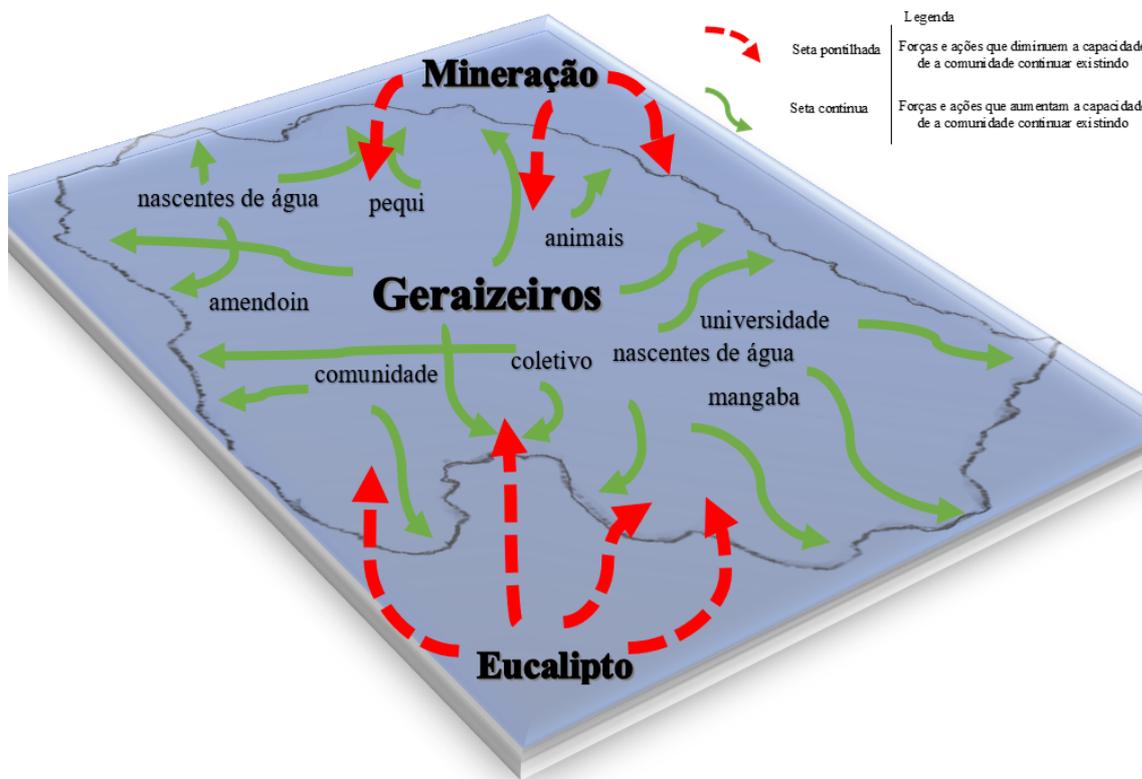
... nós queremos que a universidade faça o que o governo não faz, porque a universidade tem condição de trazer os antropólogos, de trazer os geógrafos, de trazer os sociólogos, de trazer esse povo todo para conversar e discutir com a gente, como que a gente quer esse território, né? como que a gente vive aqui (Vídeo 3).

Esta fala contém revelações importantes para nossos objetivos, uma vez que situa as universidades, e o trabalho que nelas fazemos, como um recurso a mais na luta de resistência dos povos *geraizeiros*. Isto, obviamente, será integrado em nossa proposta.

Como foi dito, não temos a ambição de realizar uma análise exaustiva de toda a ontologia *geraizeira*, presente nos vídeos. Por isso, acreditamos

já ter apresentado o suficiente para explicitar nossa proposta. Podemos elaborar uma figuração que represente nossos achados.

Figura 2: Cosmograma de ações realizadas pelos actantes arrolados pelos geraizeiros



Fonte: Autores do artigo.

Esta é uma representação dos *actantes* e suas ações, enquanto estabilizam parte de uma rede sociotécnica mais ampla. Escolhemos restringir o cosmos relatado neste capítulo aos *actantes* a que os próprios *geraizeiros* se referem em suas narrativas. Latour aponta que “... se você mencionar uma ação, terá de apresentar um relato sobre ela” (2012:84). Um cosmograma emerge da complexa multiplicidade de seres que habitam os territórios que clamam sua excepcionalidade, buscando se colocar perante os demais. Contudo, a ordem não emerge naturalmente da desordem: cosmogramas são representações que surgem do árduo trabalho de mapear as relações entre aqueles, aquelas e aquilo que estão agindo. A complexidade dos territórios deve ser legível (VENTURINI 2012) e, desta forma, o cosmograma não pode apenas espelhar aqueles locais, mas torná-los apreensíveis por aqueles que os analisam.

Neste caso, construímos um cosmograma a partir dos relatos presentes nos referidos documentários, identificando como cada *actante* se instaura pelas ações descritas. É uma forma de estruturar os dados produzidos nessa análise, representando os diversos *actantes* que estão envolvidos na manutenção da comunidade ou na sua derrocada. O coletivo constituído nos gerais foi analisado por nós dentro de uma perspectiva simétrica, onde humanos e não humanos constroem suas relações agindo e se definindo nestas ações.

Longe de ser um palco para a ação humana, o território se estabelece no momento em que os *actantes* são assumidos, apontados e têm suas ações justificadas pelos *geraizeiros*. Assim, ao enunciar a “riqueza de águas”, são também indicadas plantas características do bioma Cerrado – como o pequi ou a mangaba – que têm como características fenotípicas a adaptação às estações secas. As folhas grossas e o comportamento caducifólio permitem que as águas subterrâneas sejam “poupadas” no inverno. Dessa forma, consideramos no cosmograma que estas espécies atuam na manutenção da comunidade, que respeita o ciclo hidrológico característico do território. Representamos por setas verdes as ações de manutenção do território, realizadas não somente pelos *geraizeiros*, mas por todos que estabilizam a rede que mantém o território coeso.

Em contrapartida, o eucalipto é apresentado como uma espécie que prejudica o regime hídrico do Cerrado. Não somente a presença destas árvores, mas também a quantidade delas – característica da monocultura instaurada em nosso país desde o período colonial e que ainda estrutura o agronegócio nos dias atuais. Ao dizer dos eucaliptos, os *geraizeiros* indicam um *actante* que força os limites do território, provocando a destruição dos modos de vida e de organização social da comunidade. Representamos por setas vermelhas a força realizada pelos *actantes* que agem diminuindo as potências de agir dos atores no território.

Por fim, a mineração é indicada como um ataque direto às formas de existir desta comunidade. Tratar o subsolo como uma *reserva*, a partir da qual se poderia retirar os minerais, contradiz a experiência dos *geraizeiros*, de uma construção coletiva de mundo. O que está no solo é parte de um conjunto de seres que agem permitindo a manutenção do território, na visão do *geraizeiro*. E a união destes desestabilizadores é citada pelo Sr. Adão, ao afirmar que a implantação da mineração

... vai gerar conflitos pela água; nós já sofremos com a monocultura do eucalipto que vem secando nascente e com a presença da mineradora aqui a ameaça é muito pior (Vídeo 1).

Decidindo sobre o Trabalho de Conclusão de Curso

Após percebermos como as comunidades *geraizeiras* se articulam com os viventes e não viventes na construção de sua Zona Crítica, constituiremos agora um fluxo de decisões ao longo dos quais estudantes da habilitação das Ciências da Vida e da Natureza na Licenciatura da Educação do Campo poderão realizar um TCC com um tema vinculado à persistência de sua comunidade, sob a perspectiva das Humanidades Científicas.

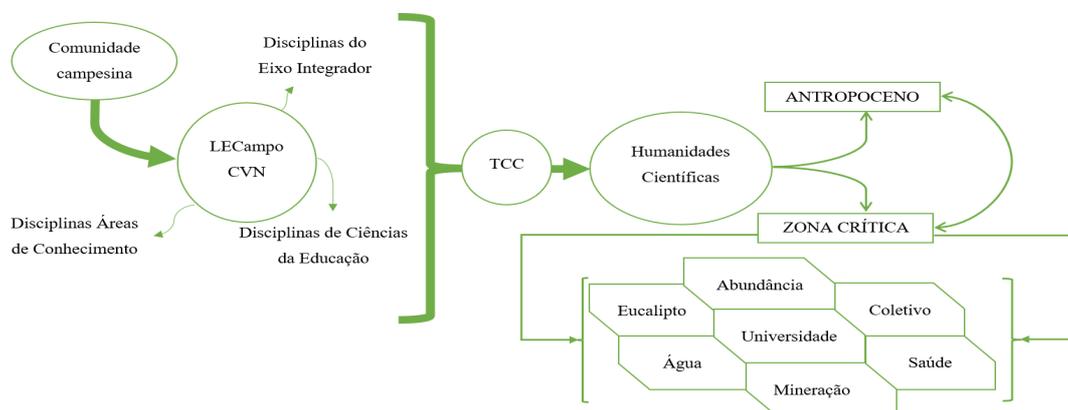
Entendemos que o processo pelo qual uma decisão se estabelece não deve estar focado no indivíduo que a toma, mas em uma rede construída desde seu ingresso no curso e mesmo antes disso. São inúmeros os *actantes* que se perfilam ao longo de uma formação estabelecida sob a perspectiva da pedagogia da alternância e da formação de um “docente multidisciplinar” (UFMG 2014:7). Um curso que

... em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do Campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida (UFMG 2014:6).

Como seria, então, um percurso decisório que levasse às Humanidades Científicas como proposta de análise transdisciplinar dos mundos constituídos no entorno das escolas campesinas, pelos seus habitantes humanos e não-humanos?

A Figura 3 a seguir traça um fluxograma que busca materializar como é essa tomada de posição pelo/as estudantes.

Figura 3: Fluxo decisório dos/as estudantes no processo de construção do TCC



Fonte: Autores deste artigo.

Neste fluxo destacamos com círculos e elipses alguns dos *actantes* que levam as/os estudantes a agirem, compreendendo que toda ação é o resultado de uma rede que delimita ou amplia as potências de agir daqueles que seguimos neste estudo. Para se matricular no curso, os/as estudantes devem comprovar “... *residir e/ou trabalhar no espaço socioterritorial do campo*” (UFMG 2014:22). Diversas são as possibilidades de comprovação, desde a escritura da propriedade rural familiar até uma carta de vínculo, emitida por sindicato de trabalhadores rurais, associação ou movimento social de ocupação da terra.

O ingresso das/os licenciandas/os nas diversas habilitações acontece a cada quatro anos, o que acaba criando um vínculo grande entre estes discentes, que compartilharão não somente o espaço das salas de aula. Viagens de ônibus, a estadia longe dos familiares, algumas vezes compartilhando apartamentos na moradia estudantil, atividades educativas em espaços não formais, as refeições nos Restaurantes Universitários. Estas experiências em coletividade forjam amizades e relacionamentos que vão além do ambiente educacional. A estrutura de tomada de decisões realizada no curso está organizada em grupos de trabalho em que determinados discentes são eleitos representantes e que, em colaboração com os representantes da turma conduzem uma plenária onde decidem junto com os docentes processos e datas de atividades. Isso indica que um dos princípios estruturantes da LECampo é a constituição de sujeitos coletivos, em que as vontades individuais são disputadas e negociadas, entre diferentes grupos. A criação de regras e mediações para a tomada de decisões é parte da prática discente ao longo de todo o curso.

Apresentadas/os a inúmeras possibilidades para a prática docente nas Ciências da Vida e da Natureza, as/os estudantes têm aulas com professores/as e pesquisadores/as oriundos/as dos campos da Física, Biologia e Química. Estes/as docentes, pela sua experiência e atuação na pesquisa em Educação, se identificam com propostas metodológicas e abordagens didáticas as mais diversas para a Educação em Ciências. Levando em consideração que o Núcleo Integrador traz as considerações relacionadas às práticas educativas e às componentes de organicidade do sistema escolar, temos diversas possibilidades dos/as estudantes construírem temas pertinentes para seu TCC.

É neste contexto de partilha que ao final dos três primeiros anos de trabalho os/as discentes voltam seus olhares para uma determinada questão sobre a qual deverão, sob a orientação de um professor/a/pesquisador/a, buscar uma resposta. As Humanidades Científicas se apresentam como uma possibilidade de percurso para a construção da pesquisa, pois não restringimos, *a priori*, as questões que serão levantadas pelos/as jovens pesquisadores/as. A partir da perspectiva das pesquisas em Educação em Humanidades Científicas (COUTINHO *et al.* 2022), temos a compreensão que as CVN estão intrinsecamente relacionadas com as construções de mundos

possíveis pelos coletivos. Não tratamos as questões como sendo oriundas “da compreensão da natureza” ou “da compreensão da cultura humana”, pois essa separação é apenas uma construção (LATOURE 2020) que podemos abandonar para aumentar as soluções que devem ser construídas neste Antropoceno.

É importante reforçar, como a Figura 3 aponta, que a definição deste tempo histórico, em que catástrofes se sucedem e nossa relação com as naturezas se altera, é aspecto central no trabalho com as HC. O reconhecimento dos imperativos que este momento coloca, tanto à Educação quanto às formas de produção daquilo que é necessário à permanência da vida, à atuação política e às artes é o primeiro passo que os discentes podem dar. O Antropoceno

... aponta para desafios impostos às existências da vida na Terra e para nossa responsabilidade com o nosso destino e com a construção de um mundo comum para humanos e não humanos (COUTINHO et al. 2022:400).

O espaço onde os fenômenos a serem pesquisados se colocam é o da nossa Zona Crítica, lugar particularmente complicado, onde a Vida moldou as condições para nossa existência, ao longo das eras. Se o Antropoceno marca o tempo em que estamos, é a Zona Crítica que delimita o espaço que se estende até onde nossos engendramentos nos permitem chegar (LATOURE 2021). As maneiras de existir dos povos camponeses, seus modos de produzir o sustento não somente para si, mas para outros seres, as manifestações culturais com que organizam seus saberes e os difundem e defendem, todos estes temas são possibilidades para os trabalhos de pesquisa a ser conduzidos pelos futuros docentes. “*Fruto das reflexões teórico práticas ao longo de todo o percurso acadêmico*” (UFMG 2014), o TCC emerge também como momento em que aquilo que foi apreendido se torna ferramenta para compreensão dos locais onde os estudantes vivem.

É a partir desta compreensão que defendemos que os/as discentes construam os temas de suas pesquisas na habilitação em Ciências da Vida e da Natureza sem limitações àquilo ao qual poderiam dirigir suas dúvidas. Não somos uma mente isolada lançando seu olhar sobre um mundo exterior que preexiste à nossa tentativa de compreensão. Somos seres que com suas ações construímos diversas realidades neste momento e lançamos as bases para realidades futuras. Para que estes mundos sejam eivados de compartilhamento, respeito aos demais viventes e não viventes e possibilidades de vida em abundância, precisamos que os futuros discentes percebam a importância política de suas decisões e objetos de pesquisa.

Assim, chegamos ao final do fluxo apresentado, retomando alguns dos *actantes* que emergiram da análise dos vídeos acerca das comunidades *geraizeiras*. O eucalipto e a mineração agem, mas a organização coletiva

para a ação política e a arregimentação de novos aliados, como a universidade, ampliam a potência de agir destas comunidades. Oferecer a possibilidade de pesquisar seus territórios e com isso construir novos mundos é parte da formação ofertada na LECampo.

Considerações finais

Buscamos neste trabalho estabelecer que a abordagem das Humanidades Científicas é uma possível forma de compreensão das ações de pesquisa realizadas na formação dos(as) estudantes da LECampo, mas também poderia ampliar as temáticas para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Com a análise das narrativas das comunidades *geraizeiras* em documentários disponíveis no *YouTube*, localizamos *actantes* que merecem ser melhor compreendidos nestes territórios, seja por dificultarem a continuidade dos modos de existir destes povos, seja por se aliarem a eles na construção de outros futuros.

Como proposto pelo Projeto Político Pedagógico do curso, os/as licenciandos/as da Educação do Campo devem compreender que não é possível existir só: cada ser precisa de outros agindo para garantir a sua própria permanência. Somos sujeitos coletivos e essa coletividade é ainda mais ampla que a modernidade apregoa: ela se estende a todos os demais seres que construíram ao longo das eras as condições das quais dependemos para existir. É este casulo que permite, protege e mantém a vida, este biofilme único no universo, que temos atacado com a percepção errônea de que o humano é o centro de tudo.

A tomada de decisão final acerca do Trabalho de Conclusão de Curso é um momento difícil para qualquer estudante da Graduação. Possível definidor para momentos futuros, como a inserção no mercado de trabalho ou a continuidade no percurso acadêmico. Reforçamos que mesmo tendo tomado aqui um conhecimento localizado nas comunidades *geraizeiras*, os saberes dos povos dos campos, das águas e das florestas são fontes férteis de temáticas em que as Humanidades Científicas como estratégia de pesquisa e de ensino poderão ser aplicadas.

Referências

AKRICH, M. & LATOUR, B. (1992). “A Summary of Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies”, In: BIJKER, W.E. & LAW J. (Orgs.), *Shaping Technology/building Society: Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge: The MIT Press: 259–264.

ARTICULAÇÃO ROSALINO GOMES DE POVOS TRADICIONAIS (2021). “Museu Vivo Dos Povos Tradicionais De Minas Gerais: Geraizeiros”; *Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais*. Montes Claros.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dGfPs7oqYTO>
Acesso em: 22/04/2024.

BRANTLEY, S.L.; MCDOWELL, W.H.; DIETRICH, W.E.; WHITE, T.S.; KUMAR, P.; ANDERSON, S.P.; CHOROVER, J.; LOHSE, K.A.; BALES, R.C.; RICHTER, D.D.; GRANT, G. & GAILLARDET, J. (2017). “Designing a network of critical zone observatories to explore the living skin of the terrestrial Earth”. *Earth Surface Dynamics*, v. 5, p. 841–860, Doi: 10.5194/esurf-5-841-2017.

CEBALLOS, G.; EHRLICH, P.R. & BARNOSKY, A.D. (2015). “Accelerated modern human—induced species losses: Entering the sixth mass extinction”. *Science Advances*, v. 1, n. 5, p. e1400253.

COUTINHO, F.A.; SILVA, F.A.R.; FIGUEIREDO, K.L. & VIANA, G.M. (2022). “Esboços para pesquisas em Educação para Humanidades Científicas no Antropoceno”. In: COUTINHO, F.A.; SILVA F.A.R.; FRANCO, L.G. & VIANA, G.M. (Orgs.), *Tendências de pesquisas para a Educação em Ciências*.
Disponível em: <https://zenodo.org/record/7246716>
Acesso em: 14/05/2024.

GAILLARDET, J. (2020). “The Critical Zone, a Buffer Zone, the Human Habitat”. In: LATOUR, B. & WEIBEL, P. (Orgs), *Critical zones: the science and politics of landing on earth*. Karlsruhe, Germany; Cambridge, MA: ZKM Center for Art and Media; The MIT Press.

HOUAISS, A. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LATOUR, B. (2012). *Reagregando o social*. Uma introdução à teoria ator-rede. Salvador/Baru: EDUFBA-EDUSC.

_____ (2016). *Cogitamus*. Seis cartas sobre as humanidades científicas. Rio de Janeiro, Editora 34.

_____ (2020). *Diante de Gaia*. Oito conferências sobre a natureza no antropoceno. São Paulo: Ubu.

_____ (2021). *Onde estou?* Lições do confinamento para uso dos terrestres. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

LATOUR, B. & WEIBEL, P. (2020). *Critical Zones: the science and politics of landing on earth*. Karlsruhe, Germany; Cambridge, MA: ZKM Center for Art and Media, The MIT Press.

NICOLAV, V. & OLIVEIRA, C. (2020a). “Grande Sertão Ameaçado: Parte 1 – Mineração”. *Brasil de Fato*, 9 dez.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hrD7ttpbi8c&t=11s>

Acesso em: 22/04/2024.

_____ (2020b). “Grande Sertão Ameaçado: Parte 2 – Eucalipto”, *Brasil de Fato*; 10 dez.

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=n_uWjXwPFuc

Acesso em: 22/04/2024.

_____ (2020c). “Grande Sertão Ameaçado: Parte 3 – Por Um Território Geraizeiro”, *Brasil de Fato*, 11 dez.

Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=1YeJ7b_lJ7E&t=93s>

Acesso em: 22/04/2024.

RICHARDSON, K.; STEFFEN, W. & LUCHT, W. (2023). “Earth beyond six of nine planetary boundaries”. *Science Advances*, v. 9, n. 37, p. eadh2458.

SCHAFFER, S. (2020). “Beware of precursors: How not to trace the history of the Critical Zone”. In: LATOUR, B. & WEIBEL, P. *Critical zones: the science and politics of landing on earth*. Karlsruhe, Germany; Cambridge, MA: ZKM Center for Art and Media; The MIT Press.

STEFFEN, W.; BROADGATE, W. & DEUTSCH, L. (2015). “The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration”. *The Anthropocene Review*, v. 2, n. 1, p. 81–98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

VENTURINI, T. (2012). “Building on faults: How to represent controversies with digital methods”. *Public Understanding of Science*, v. 21, n. 7, p. 796–8.

Sobre os Autores

Franciso Ângelo Coutinho é graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), com ênfase em Lógica e Filosofia da Ciência, e doutor em Educação pela Universidade

Federal de Minas Gerais (2005). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação em Educação.

Bruno Francisco Melo Pereira é docente na Rede Federal de Educação Tecnológica, licenciado em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Educação e Docência pelo ProMestre, da Faculdade de Educação da UFMG. Doutorando no PPG em Educação da FAE/UFMG, busca compreender como as relações das licenciandas em Educação do Campo com seus territórios impactam em suas formações. Atua em projetos de extensão e pesquisa envolvendo Cinema, Astronomia, Zona Crítica e formação de professores no Antropoceno.

Penha Souza Silva é professora de Química e Ciências durante 29 anos no ensino básico com graduação em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais). Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, formação de professores, Educação, projeto temático, interações discursivas, feira de ciências e Educação do Campo.

Raí Leonardo de Jesus Santos possui graduação em Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2024). Tem experiência na área de Morfologia, com ênfase em Citologia e Biologia Molecular, com prática em cultivo de células de modelos murinos, cultivo de *Trypanosoma Cruzi* e trabalhos com microscopia eletrônica de varredura e transmissão. Atualmente trabalha com pesquisa no ensino de ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: antropoceno, transdisciplinaridade, Educação, ontologia e humanidades científicas.

educação socioambiental em escola rural não diferenciada: relato de experiência no programa *no campo com eva*

**socio-environmental education in a non-differentiated rural school:
experience report on the program *no campo com eva***

Carlos Henrique Amaro Calcia

Professor do Colégio Estadual de Araras

Petrópolis – Rio de Janeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3883-1358>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15475904>

Resumo: Um relato de experiência que descreve e interpreta o trabalho desenvolvido pelo Professor de História na implementação do programa *No Campo com EVA* durante 20 meses no *Colégio Estadual de Araras* (CEA), entre 2023 e 2024. O CEA é uma escola pública de Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), localizada em uma zona de amortecimento da Área de Proteção Ambiental de Petrópolis, RJ (APA Petrópolis), uma Reserva de Biosfera da Mata Atlântica (Rebio Araras). O colégio é uma escola rural do tipo não diferenciada, com cerca de 300 estudantes e 15 professores. O relato apresenta planejamentos de aulas, estratégias de articulações de conteúdos da Educação Socioambiental com a BNCC e considerações sobre o alcance do programa, e seus desafios, em termos da participação dos estudantes, das dinâmicas pedagógicas e da transferência de conteúdos.

Palavras-chave: (1) Educação Socioambiental; (2) Escola rural não diferenciada; (3) Colégio Estadual de Araras; (4) *No Campo com EVA*; (5) Educação no campo.

Abstract: An experience report that describes and interprets the work developed by a History Teacher in implementing the *No Campo com EVA* program for 20 months at *Colégio Estadual de Araras* (CEA), between 2023 and 2024. CEA is a public High School, part of the Rio de Janeiro State Department of Education (SEEDUC/RJ), located in a buffer zone of the Petrópolis Environmental Protection Area, RJ (APA Petrópolis), an Atlantic Forest Biosphere Reserve (Rebio Araras). The school is a rural school of the undifferentiated type, with approximately 300 students and 15 teachers. The report presents lesson plans, strategies for articulating Socio-environmental Education content within the National Curriculum, and considerations about the scope of the program and its challenges in terms of student participation, pedagogical dynamics, and content transfer.

Keywords: (1) Socio-Environmental Education; (2) Undifferentiated rural school; (3) Colégio Estadual de Araras; (4) *No Campo com EVA*; (5) Rural education.

Introdução

Há cerca de 10 anos comecei a dar aulas no Ensino Médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Minha formação como Professor foi em Ciências Sociais e eu assumi que a Filosofia seria uma disciplina “muito difícil” para atrair a atenção dos alunos. Naquele momento eu imaginava que História seria a disciplina da qual os alunos mais iriam “querer participar”, porque seus conteúdos me pareciam “mais fáceis” de despertar atenção e curiosidade. Com o passar do tempo, fui percebendo que, por mais que pareça “abstrata” e “difícil de entender”, a Filosofia abrange uma diversidade muito grande de assuntos que podem atender à diversidade dos alunos. Por outro lado, a História pode também ser percebida como “abstrata” e “difícil de entender”, resultando em desinteresse e baixa participação dos alunos nas salas de aulas.

Primeira lição aprendida na prática docente: não se podem fazer tais generalizações. Segunda: para despertar o interesse dos alunos por temas e assuntos relativos à experiência humana e à vida em sociedade – objetos das Ciências Humanas e Sociais – é preciso mais do que conteúdos diversos e valiosos: precisa-se de estruturas e estratégias pedagógicas e, sobretudo, é necessário que os conteúdos e objetivos tenham a ver com as experiências de vida deles.

Em abril de 2023 a diretoria do *Colégio Estadual de Araras*, escola de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), do tipo rural não diferenciada de Petrópolis, RJ na qual atuo como Professor de História e Filosofia, convocou o corpo docente para uma Oficina de Formação em Educação Socioambiental que seria conduzida pelo *Instituto E.V.A. (EVA)*.

Figura 1 – Primeira Oficina de Formação de Professores no CEA.



Fonte: *Instituto E.V.A.*, abril de 2023

Foi explicado para nós que a Educação Socioambiental, tal como definida por aquela Organização da Sociedade Civil, se entendia como:

... uma proposta curricular interdisciplinar, que combina conteúdos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); da Educação para os Direitos Humanos (EDH) e da Educação para a Cidadania Global (ECG), a ser aplicado ao longo da Educação básica brasileira de forma transversal e articulada a habilidades dos componentes curriculares definidas pela BNCC (INSTITUTO E.V.A. 2020).

Direitos humanos e cidadania são temas importantes e conteúdos mandatórios tanto da História, quanto da Filosofia, e eu participei da oficina para conhecer o que EVA propunha de novo e para pensar como eu poderia aproveitar aquelas ferramentas nas minhas aulas.

Foram duas manhãs seguidas de trabalho em grupo com os Professores. EVA apresentou um currículo que articula metas dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* (ODS) com os componentes da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) –que naquele momento começava a ser implementada, sob forte questionamento em todo o Brasil– através de um módulo por Ano escolar de conteúdos localizados no município de Petrópolis para cada bimestre.

Durante a oficina fomos apresentados ao *Guia do Professor*, um passo-a-passo para a utilização do módulo e das demais ferramentas de EVA. Recebemos os *templates* do *Diário de Classes*, que é um caderno de planejamento e registro das aulas que criaríamos junto com os alunos com foco na comunidade local, chamadas de “atividades didático-pedagógicas”. Também foram discutidas as planilhas de autoavaliação de aprendizagem, que os alunos responderiam a cada bimestre, através de formulários *Google*, e aprendemos sobre o conceito de autoavaliação participativa adotado pelo piloto de Educação Socioambiental, que naquele momento se chamava “*Projeto EVA em Araras*”.

Achei interessante e pensei que talvez tudo aquilo pudesse ajudar a despertar um maior interesse dos alunos e melhorar a participação na sala de aula. O planejamento das aulas usando as ferramentas de EVA me pareceu que iria facilitar, porque ele ajudaria a sistematizar as atividades em sala de aula, de modo a tornar a dinâmica um pouco mais objetiva para o Professor. O programa estava orientando para a gente, com algumas balizas de uma metodologia que foi bem pensada ao longo de bastante tempo.

A caixa de ferramentas de EVA parecia ser uma opção que contribuiria para que o Professor do Ensino Médio dialogasse mais, e até mesmo melhor, com os colegas de disciplinas que não são só aquelas mais interligadas, aquelas que a gente chama de correlatas ou do mesmo grupo. O programa facilitava que eu dialogasse, por exemplo, com uma Professora de Biologia, em projetos que envolvam as duas disciplinas.

Eu me lembro que fui perguntado sobre o que eu gostaria que EVA trabalhasse adicionalmente, e eu propus as questões ligadas à poluição sonora. Como convivo com situações que dizem respeito às pessoas neuroatípicas, sei o quanto os ruídos excessivos incomodam um grupo razoável de pessoas, como crianças e adultos autistas, porque estes acabam afetando muito a concentração e até o bem-estar dessas pessoas.

E foi assim que eu comecei a me aproximar do que EVA queria dizer com “trazer para dentro do espaço escolar” o enfrentamento de “temas que dizem respeito à vida” das nossas comunidades.

No Campo com EVA

De um projeto piloto à um programa em desenvolvimento

Logo no começo de abril de 2023 as ferramentas de EVA começaram a chegar no CEA. Foram entregues módulos de conteúdos, para serem aplicados apenas com os estudantes do 10º. Ano nos dois primeiros bimestres. Logo as atividades do “Projeto EVA em Araras” –como o piloto era chamado– chamou a atenção dos outros alunos e até o final daquele ano quase a metade dos alunos do CEA já estava engajada no projeto.

Os Professores fomos convidados a participar se desejássemos, e quase a metade de nós também se engajou voluntariamente. O projeto envolveu Professores de Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Projeto de vida, Educação física e Empreendedorismo. Por razões familiares de força maior eu não consegui participar naquele ano, mas em 2024 eu pude me envolver. O relato que vem a seguir conta um pouco desta experiência como Professor de História no programa *No campo com EVA*, como o projeto piloto passou a ser chamado em 2024.

Figura 2 – Participando da Oficina de Formação de Professores.



Fonte: Instituto E.V.A., abril de 2023

Durante o primeiro bimestre de 2024, por não estar engajado com as atividades do programa *No Campo com EVA*, nas aulas de História eu tratei

de questões de preservação do ambiente urbano, em especial os espaços históricos, tombados pelo *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN). Também inclui informações sobre os espaços e meios de transportes públicos, problemas enfrentados por grandes cidades, como engarrafamentos, precarização das condições de moradia (ex.: o processo de gentrificação), etc.

Eu sempre sentia necessidade de buscar temas que pudessem provocar um pouco mais de participação dos alunos. Eu já vinha observando que nas aulas de Filosofia, eles participaram mais, principalmente quando tratamos das comunidades quilombolas, lembrando que existia uma em nossa cidade —e que alguns alunos conheciam— e isso foi um ponto muito positivo na participação deles nas aulas.

2º Bimestre de 2024

Mudanças climáticas: um conteúdo entrando no currículo de História

Comecei a utilizar as ferramentas de EVA para a disciplina de História com os alunos do 10º Ano no segundo bimestre de 2024. EVA havia enviado um módulo que tinha como principal conteúdo as consequências sociais dos desastres ambientais causados por chuvas extremas em Petrópolis. A questão climática começava a ser trazida para dentro do currículo no CEA, principalmente olhando para as comunidades locais mais afetadas pelos deslizamentos de encostas, que muitas vezes ocorrem no município, provocando desastres sociais e ambientais. A proposta de objeto do módulo era a seguinte:

Desalojado ou refugiado do clima: como vivemos isso em Araras?

Estudantes e professores colaboram em uma pesquisa-ação para entender as consequências dos eventos extremos do clima que se repetem a cada ano no Município de Petrópolis. O objetivo é produzir um levantamento dos “desastres ambientais” ocorridos na região na última década, a partir da memória social das distintas localidades de Araras. Este estudo deve ser desenvolvido como uma pesquisa de campo, utilizando múltiplas formas de documentação, tais como: vídeos curtos de entrevistas; pesquisas com questionários; relatos de memórias de famílias que perderam suas casas ou familiares; álbuns de fotos das famílias; pesquisas nos jornais locais; visitas de observação de áreas afetadas recentemente com fotos e relatórios, etc. Esta pesquisa deseja produzir uma documentação sobre como foram, ou são, atendidas as famílias afetadas pelos eventos climáticos extremos para, a partir das suas experiências, refletirmos se tratamos as pessoas como desalojados ou refugiados do clima (INSTITUTO E.V.A. 2024a).

Além de apresentar a pergunta-desafio para o 2º bimestre, o módulo dava indicações de quais habilidades da BNCC deveriam ser trabalhadas; quais as metas dos ODS 01 (Erradicação da pobreza) e 16 (Paz, justiça e

instituições eficazes) deveriam ser abordadas; definia os objetivos pedagógicos e as habilidades socioambientais (*green skills*) que deveriam ser buscados, e trazia na Biblioteca de *links* um texto conceitual (LAMIM-GUEDES 2013); um documento primário (PREFEITURA DE PETRÓPOLIS 2023); uma base de dados (PREFEITURA DE PETRÓPOLIS 2022), e três modelos de atividades didático-pedagógicas inspiradoras (BOA VONTADE TV 2018; BBC NEWS BRASIL 2022; SANTOS & GOMES 2019).

O módulo citava um trecho do texto conceitual para ajudar a dar uma ideia inicial do tema de estudo:

Nas últimas décadas, a fuga de pessoas foi por outras razões que guerras ou agressão. Os instrumentos internacionais (ainda) não reconhecem essas razões. Isso faz com que os refugiados ambientais, na maior parte das vezes, não possam contar com proteção material e jurídica. Contudo, estes são cada vez mais e a tendência é de aumento. Assim, o respeito e políticas de recepção aos refugiados é uma forma de adaptação às mudanças climáticas, ou seja, um saber viver em um mundo mais dinâmico, incerto e injusto, pelo menos, ambientalmente (LAMIM-GUEDES 2013).

Utilizando o *Diário de Classes* eu organizei o meu planejamento para o 2º Bimestre. O planejamento que eu construí se chamava “Consumo e impacto ambiental”. Descrevi assim o que eu desejava desenvolver com os alunos:

... hábitos de consumo na nossa região da cidade de Petrópolis. O foco da pesquisa é a identificação de hábitos criados pela própria comunidade local, isto é, reconhecer e divulgar práticas desenvolvidas e/ou adotadas espontaneamente pelos próprios moradores, no intuito de ampliar as práticas de consumo sustentável no dia a dia. Os alunos poderão realizar a tarefa em grupos de três ou quatro. Após algumas aulas expositivas (em torno de oito), espera-se que cada grupo realize pesquisa do tipo Survey. Esta deve ser feita nas ruas em que os integrantes do grupo moram, a fim de mapear de forma prática e bastante geral os hábitos de consumo no contexto doméstico/familiar de cada pequena comunidade (CALCIA 2024a).

Meu principal objetivo do ponto de vista cognitivo era que os alunos entendessem o impacto ambiental associado às práticas de consumo de cada localidade, contemplando as seguintes habilidades:

1. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos com produção, distribuição e consumo e seus impactos socioambientais;

2. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo seu papel na construção, consolidação e transformação das sociedades, e
3. Participar do debate público de forma crítica.

Quanto aos objetivos complementares, para os socioemocionais eu queria despertar consciência social, através do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade. Do ponto de vista comportamental, eu queria que eles entendessem que é possível implementar, tanto de forma individual, quanto na esfera da coletividade, diversas práticas sustentáveis em nosso cotidiano; reforçar que não é necessária uma mudança imediata na rotina, ou seja, que para “romper o ciclo vicioso” das práticas de poluição e desperdício excessivos, é preciso apenas um pequeno esforço inicial.

Preparei seis aulas para desenvolver este planejamento e comecei a aplicar o planejado.

Aula Nº 1 – Meu objetivo na aula do dia 17/04 era retomar a participação dos alunos que já integravam a coletividade do projeto no ano anterior e despertar o interesse daqueles que ainda não participavam. Utilizei a dinâmica da aula expositiva apresentando um projeto desenvolvido na Austrália, a título de exemplo. Preparei um *slideshow* sobre um “mini” reflorestamento urbano que foi feito naquele país. Como trabalho individual, pedi que eles pesquisassem sobre “reflorestamento rural” e “reflorestamento urbano”.

Aula Nº 2 – Meu objetivo na aula do dia 08/05 era apresentar sugestões de práticas sustentáveis que podem ser implementadas nos bairros. A dinâmica que usei foi uma aula expositiva, seguida de explicação do texto e debate com os alunos a fim de descobrir se já conheciam algo a respeito do assunto. Para desenvolvimento individual entreguei um estudo dirigido sobre o assunto da aula.

Aula Nº 3 – Na aula do dia 15/05 meu objetivo foi apresentar a ideia de que existem três tipos de reflorestamento: de conservação, de proteção e de restauração. Continuei utilizando a dinâmica da aula expositiva, explicação do texto e perguntas aos alunos sobre o que já conheciam a respeito do tema. Não pedi pesquisa individual para depois da aula.

Aula Nº 4 – No dia 22/05 meu objetivo foi apresentar o conceito de “responsabilidade socioambiental”, em consonância com a ideia de que os seres humanos também são parte do ambiente. Segui apresentando *slides* e usando aula expositiva. Preparei um estudo dirigido no qual os alunos precisavam definir individualmente, em suas próprias palavras, conceitos como o de “responsabilidade socioambiental”.

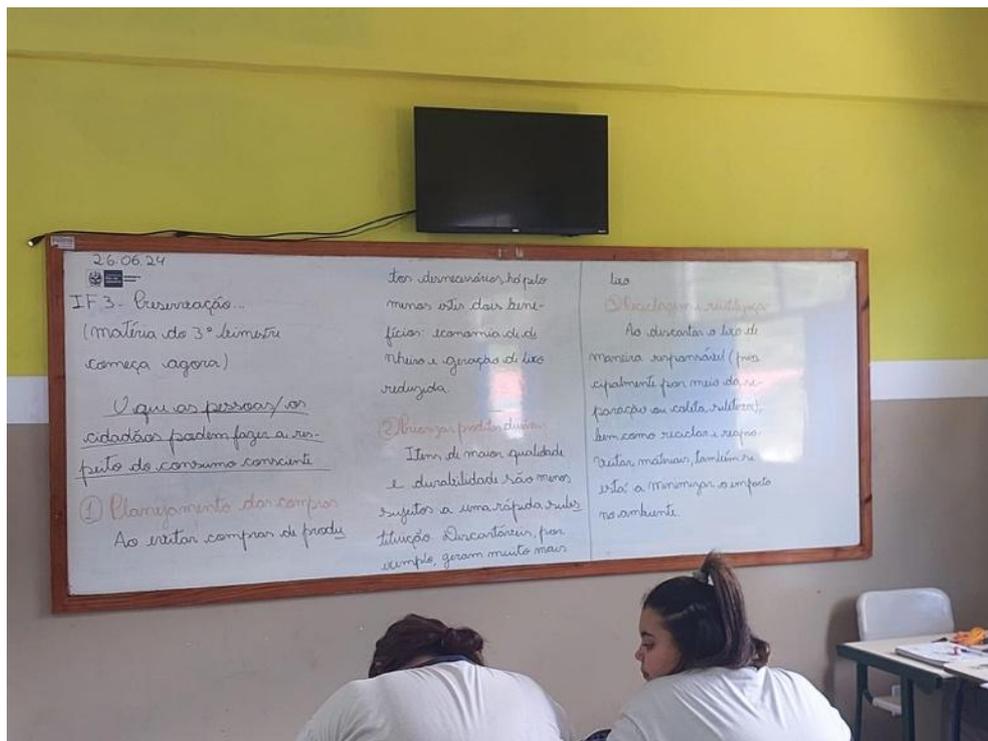
Aula Nº 5 – Meu objetivo na aula do dia 29/05 foi refletir com os alunos sobre o “percurso” de tudo o que é jogado fora, do descarte na lixeira da

nossa residência até a reciclagem, o reaproveitamento ou o descarte final. Mantive o formato de aulas expositivas. Não pedi pesquisa individual após a aula.

Aula Nº 6 – Na aula do dia 12/06 meu objetivo foi destacar o impacto negativo do desperdício de energia e da geração de lixo desnecessário nas residências. A dinâmica foi a de aula expositiva seguida de debate. Não pedi pesquisa individual ao final.

Ao começar a participar do programa, eu comecei a procurar abordar questões mais práticas nas aulas de História, portanto mais próximas da realidade de todos nós inclusive, é claro, dos alunos. Comecei a destacar o papel das comunidades locais no uso sustentável e na preservação ambiental no século XXI. Falamos sobre a importância do descarte correto do lixo, a fim de evitar impactos negativos em nosso ambiente. Nesse tópico, abordei a separação adequada dos resíduos domésticos e industriais e também a necessidade de se promover políticas públicas eficazes para sua reciclagem adequada. Também levantamos as práticas sustentáveis que podem ser adotadas por famílias e por indivíduos de forma cotidiana, como a redução do consumo de plástico, o reaproveitamento de materiais e a economia de energia elétrica. Expliquei como pequenas ações, a exemplo de desligar as lâmpadas ao sair de um cômodo da casa, ou mesmo evitar o esquecimento de televisores ligados quando não houver ninguém assistindo, podem gerar impactos significativos na conservação dos recursos naturais.

Figura 3 – Matéria da aula de História do 10º Ano escolar.



Fonte: Instituto E.V.A., junho de 2024.

Durante todo o 2º Bimestre eu mantive a dinâmica de aula expositiva, com a qual eu me sinto mais preparado para trabalhar. Mesmo trazendo temas mais próximos da vida dos alunos, senti que eles pareciam tímidos, pois embora tivessem uma boa participação quanto à cópia do texto do quadro no caderno, apresentavam pouca interação nos questionamentos na hora dos debates. Isso foi assim durante todo o bimestre, porém na terceira aula um dos alunos —que já fazia parte do projeto em outras disciplinas— chamou a atenção por participar ativamente do debate. Na aula seguinte a participação dos alunos melhorou muito, e não apenas eles começaram a participar melhor em sala de aula, como também sabiam fazer a distinção entre conceitos como “reaproveitamento” e “reciclagem”.

Foi assim que eu comecei a perceber o alcance do programa *No Campo com EVA* quanto ao engajamento dos alunos.

2º Semestre de 2024

Mudanças climáticas: um único propósito para toda a escola

Ao final do primeiro semestre de 2024 aconteceram as enchentes no Rio Grande do Sul, com um impacto social e ambiental enorme para a população local. EVA decidiu, então, que no segundo semestre o módulo de conteúdos seria um só para todo o 2º Semestre, e o mesmo para todos os anos do CEA. O foco do trabalho para todos os engajados, que já eram cerca de 200 alunos e seis Professores, seria “Mudanças Climáticas em Petrópolis”.

Como as eleições municipais ocorreriam ao final daquele ano, e na Câmara Municipal de Vereadores de Petrópolis estava sendo discutida a proposta de Lei para a construção do *Plano Municipal para as Mudanças Climáticas* desde maio, EVA propôs o seguinte módulo:

Como a participação política pode promover adaptação climática em Araras? *Estudantes e professores colaboram em uma pesquisa-ação para conhecer, refletir e propor diversos tipos de políticas públicas de promoção de adaptação climática na esfera municipal. O formato das atividades-pedagógicas será o de comitês de campanhas eleitorais, trabalhando para construir narrativas de promessas de campanhas, através de discursos, programas de rádio, jingles, posts em redes sociais, podcasts, panfletos e outros, para eleger uma ou mais chapas fictícias nas eleições municipais de Petrópolis. Os estudantes do 10º Ano se organizarão em TRÊS COMITÊS temáticos: (1) Biodiversidade; (2) Segurança hídrica, e (3) Segurança alimentar e nutricional.*

1. **Biodiversidade:** *Propostas de enfrentamento dos impactos decorrentes das mudanças climáticas no bioma de Araras, seus processos ecológicos, capacidade de prover serviços ecossistêmicos e conservação de espécies do local;*

2. **Segurança hídrica:** *Propostas de enfrentamento dos impactos decorrentes das mudanças climáticas sobre a disponibilidade hídrica (qualidade e quantidade) para usos múltiplos (abastecimento humano, atividades econômicas, e sustentação ecossistema) em Araras, e*
3. **Segurança alimentar e nutricional:** *Propostas de enfrentamento dos impactos decorrentes das mudanças climáticas na produção de alimentos (agricultura familiar) e na capacidade dos moradores de Araras de acessá-los (INSTITUTO E.V.A. 2024b).*

As turmas do 11º Ano trabalhariam em três outros Comitês Temáticos: (1) Saúde coletiva; (2) Justiça climática, e (3) Defesa Civil. Por fim, as turmas do 12º Ano se ocupariam de organizar o processo eleitoral interno da escola, incluindo o debate público, que ocorreu no dia 07 de outubro no CEA com a presença de mais de 300 pessoas.

Como sempre acontece, além da pergunta-desafio para o 2º Semestre, o módulo dava indicações de quais habilidades da BNCC seriam trabalhadas; quais as metas dos ODS 05 (Igualdade de gênero) e 10 (Redução das desigualdades sociais) deveriam ser abordadas; definia os objetivos pedagógicos e as habilidades socioambientais (*green skills*) que seriam buscados, e na Biblioteca de *links* havia dois textos conceituais (MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE 2016; MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA 2024); dois documentos primários (CÂMARA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS 2024; CONSELHO MUNICIPAL DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL 2022); uma base de dados (PREFEITURA DE PETRÓPOLIS 2024) e dois modelos de atividades didático-pedagógicas inspiradoras (BENINI 2024; GREENPEACE 2023).

Para este semestre eu planejei dez aulas. O título do meu planejamento, alinhado com o programa *No Campo com EVA*, era “*Cultura e preservação ambiental*”. Meu objetivo central era que os alunos compreendessem que existe certa diversidade de práticas que visam à preservação ambiental. O objetivo deste estudo era mostrar que hábitos diferentes, estabelecidos por povos com culturas diversas, podem alcançar objetivos semelhantes de consumo sustentável.

Para a dinâmica das aulas eu iria manter as aulas expositivas, intercaladas com estudos dirigidos individuais e exibição de vídeo em determinadas datas, sempre em sala de aula. Eu desejava que os alunos entendessem as diferenças entre as visões de consumo e preservação dos povos ditos “tradicionalistas” em relação àquelas das populações que vivem em sociedades industrializadas — diferenças que decorrem da própria relação de cada um com a natureza. As sociedades autóctones do Brasil, por exemplo, se veem como parte do ambiente, ao contrário do que parece ocorrer com os povos industrializados.

Do ponto de vista dos objetivos cognitivos, de acordo com o que determina a BNCC para as Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio, eu desejava:

1. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;
2. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades, e
3. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Quanto aos objetivos socioemocionais, meu planejamento visava despertar a consciência social que, de acordo com a BNCC, “*Necessita do exercício da empatia, do colocar-se ‘no lugar dos outros’, respeitando a diversidade*”, ao buscar a compreensão de que o indivíduo é também parte do ambiente. Em outras palavras, que somos diretamente afetados até mesmo pelas nossas próprias ações, quando decidimos adotar hábitos que conservam nosso planeta —ou quando decidimos fazer o contrário.

Por último, quanto aos objetivos comportamentais, eu desejava ajudar os alunos a entenderem que é possível implementar, tanto de forma individual, quanto na esfera da coletividade, diversas práticas sustentáveis em nosso cotidiano; reforçar que não é necessária uma mudança imediata na rotina: para “romper o ciclo vicioso” das práticas de poluição e desperdício excessivos, é preciso apenas um pequeno esforço inicial. Tal aspecto encontra-se em consonância com os objetivos comportamentais da BNCC, principalmente no que diz respeito à tomada de “*decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*”.

Aula Nº 1 – No dia 24/07 meu objetivo foi falar um pouco sobre políticas públicas voltadas à promoção da Educação Socioambiental. Utilizei um *slide show* com notícias de jornal para mostrar exemplos, seguido de debate.

Aula Nº 2 – Na aula do dia 31/07 meu objetivo foi falar sobre a *Conferência de Estocolmo* em 1972, que inaugurou a série de Cúpulas que vêm ocorrendo a cada dez anos desde então.

Aula Nº 3 – Meu objetivo na aula do dia 07/08 foi tratar da *Rio-92*, que contou com a presença não só de políticos e lideranças de organizações não governamentais, mas também recebeu diversos artistas, ex-atletas e

personalidades ligadas à religião, como o Dalai Lama, Pelé, Tom Jobim, Shirley MacLaine e Jane Fonda. Entre 3 e 14 de junho de 1992, a capital do nosso estado sediou a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, celebrando 20 anos da *Conferência de Estocolmo*. Como muitos dessas “celebridades” são hoje desconhecidas pelos nossos alunos, procurei resumir um pouco do impacto que eles tinham na mídia. Talvez possamos comparar seu papel, quanto ao potencial de apelar para uma causa, ao que é hoje exercido pelos influenciadores digitais.

Aula Nº 4 – No dia 14/08 o objetivo foi tratar da *Conferência de 2002*. Ela foi marcada, além da discussão sobre questões ambientais, pela proposta de analisar se os acordos feitos durante a *Rio-92* estavam sendo cumpridos ou não. A princípio, o objetivo era cobrar uma maior efetivação desses acordos, em especial da chamada “*Agenda 21*”. Mas acabou surgindo um tema a mais no debate: a “questão social”, em busca da redução do número de pessoas que então se encontravam abaixo da linha da pobreza. Alguns dos principais temas tratados: (1) erradicação da pobreza; (2) mudança dos padrões de produção, consumo e manejo de recursos naturais, e (3) desenvolvimento sustentável. Houve, a propósito, muita crítica a respeito dessa amplitude de temas, com base no argumento de que não teria havido o devido foco, pois as discussões teriam sido fragmentadas, o que dificultou proposições efetivas.

Aula Nº 5 – Na aula do dia 28/08 meu objetivo foi problematizar/desconstruir o conceito “Desenvolvimento Sustentável”. Como pesquisa individual eu preparei um estudo dirigido para definir o conceito-tema da aula.

Aula Nº 6 – No dia 02/10 meu objetivo foi explicar quem são as comunidades tradicionais (quilombolas) e salientar algumas especificidades delas em sua relação com o ambiente.

Aula Nº 7 e 8 – Nos dias 23/10 e 30/10 meu objetivo foi mostrar semelhanças e diferenças entre Brasil e EUA no que diz respeito à época em que a escravidão era legalizada nos dois países. Para isso eu fiz a exibição do filme “*Doze anos de escravidão*”. Trabalhei os traços parecidos entre as colonizações do território meridional estadunidense e as colônias litorâneas do Brasil: além da mão-de-obra escravizada, assemelhavam-se pelas características da monocultura e do latifúndio.

Aula Nº 9 – Meu objetivo na aula do dia 06/11 foi debater o filme.

Aula Nº 10 – Para a aula do dia 27/11 meu objetivo foi aplicar a principal avaliação bimestral, que consistiu em uma redação, com duas opções de temas para os alunos escolherem e então desenvolverem seu texto: “produtos *cruelty-free*” ou “lixo tóxico”. Permiti que os alunos pesquisassem sobre o tema de sua escolha em seus celulares, mas pedi que redigissem o texto sem cópias, com suas próprias opiniões.

Por ser Professor de História, pareceu-me essencial levar aos alunos algum conhecimento sobre as Conferências ocorridas de meio século para cá. Entendo que tais eventos funcionem como excelente meio de divulgação da necessidade de promover a Educação Socioambiental, e foi por isso que dediquei algumas aulas do quarto bimestre à discussão das principais Conferências ambientais realizadas ao longo das décadas.

Começamos tratando da *Conferência de Estocolmo*, que aconteceu em 1972. Por seu pioneirismo, tornou-se um marco da crescente conscientização mundial sobre os impactos da industrialização no ambiente. Expliquei como esse evento levou à criação do *Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente* (PNUMA) e serviu como ponto de partida para as futuras cúpulas. Chegamos ao tópico sobre a *Rio-92*, que foi realizada no Rio de Janeiro. Por isso, aprofundi um pouco mais nesse evento, que consolidou o conceito de “Desenvolvimento Sustentável” e acabou gerando a “*Agenda 21*”, um plano de ação voltado, tanto para governos, quanto para a sociedade civil. Em sala, debatemos a importância dessa Conferência e como suas diretrizes ainda influenciam políticas ambientais no Brasil e no mundo.

Avançando para 2002, discutimos a *Cúpula de Joanesburgo*, que enfatizou a necessidade de implementação prática dos compromissos assumidos anteriormente, destacando a desigualdade social como um fator crítico na crise ambiental. Nas duas últimas décadas, as discussões climáticas se intensificaram, com destaque para a COP21 (2015), na qual foi celebrado o *Acordo de Paris*, destinado à redução de emissões de gases do efeito estufa. Ainda que eu perceba certo “negacionismo” advindo de altíssimas autoridades de alguns países considerados cruciais para a sobrevivência do nosso planeta, acredito que haja algum avanço na conscientização. De toda forma, tomei bastante cuidado para que tais assuntos não tivessem conotação política, abordando da forma mais objetiva possível.

Durante as aulas, procurei obter a opinião dos estudantes quanto à sua visão da eficácia ou ineficácia dessas cúpulas, questionando acerca do que de fato mudou desde as primeiras discussões internacionais. Mas percebi que a participação foi mínima, com pouquíssimos alunos demonstrando interesse em participar do debate. Para mim era desejável que ao menos comentassem situações que já viveram, ou sugerissem tópicos que haviam ficado de fora das aulas!

Logo nas primeiras aulas expositivas, os alunos em geral continuavam pouco participativos. Todos copiaram a matéria, mas apenas dois participavam de fato. Tentei engajar a turma com perguntas, mas em geral somente estes dois alunos interagem: Isabela e João Miguel, pois eles já participavam do programa em outras disciplinas. Ao tratar da *Rio-92* eu encontrei certa dificuldade para traduzir o impacto deste evento de tamanhas proporções, mas já distante no tempo e no imaginário da juventude atual. Por mais que eu tenha “vivenciado” a cúpula, através da mídia quando

era criança, e que me lembre bem da repercussão na opinião pública, não é fácil traduzir a grandiosidade do evento na contemporaneidade. Acredito que isso se deva, em parte, ao fato de que a sociedade mudou bastante, em especial no que diz respeito aos interesses fragmentados em “bolhas” ou, dito de forma mais simples, porque cada um acompanha as notícias que prefere.

Refletindo sobre a permanência do desinteresse dos estudantes nas aulas sobre as Conferências, eu entendo que o tema seja cansativo para eles, que talvez enxerguem tudo isso como “mais do mesmo”. Alguns, possivelmente, são céticos em relação às possibilidades de mudança no comportamento da sociedade global em favor da conservação do nosso planeta. Uma última hipótese, sobre a qual espero estar equivocado, é que muitos sejam indiferentes a tais preocupações.

Na Aula Nº 5, além das perguntas retóricas de praxe, fiz também uma “provocação” por meio de um comentário inspirado na lembrança de uma fala do Professor de Geografia (Frederico), durante uma das primeiras reuniões do projeto, que eu adaptei na hora. Afirmar que, para alguns estudiosos, a ideia de um desenvolvimento que seja sustentável é uma contradição em termos. A participação, contudo, se manteve restrita aos mesmos dois, ou talvez três alunos, em especial o João Miguel.

Ao tratar das questões relativas às populações negras escravizadas a participação melhorou um pouco, pois observei que alguns alunos já conheciam algo sobre comunidades quilombolas, inclusive sabendo da existência de uma em nossa cidade —o Quilombo da Tapera. Mesmo que poucos soubessem de sua localização exata, considerei positivo que tivessem conhecimento desta existência, pois não se trata de algo muito divulgado pelo “senso comum”. O mesmo ocorreu na exibição do filme sobre populações negras escravizadas nos Estados Unidos, que foi acompanhada com bastante atenção pelos alunos. Mas na hora do debate sobre o filme poucos comentaram trechos ou emitiram opinião.

Foi surpreendente que na avaliação final tenha ocorrido uma boa participação. Quase todos escreveram sobre os produtos tóxicos e a ética envolvida, citando inclusive um desenho animado recente sobre o tema. Pelo menos dois alunos trataram o tema do descarte do lixo tóxico, demonstrando que este debate estava sendo eficiente no CEA, a partir do engajamento no programa *No Campo com EVA*.

Considerações finais

Ao escrever este relato eu senti alguma dificuldade de colocar aqui o que estava acontecendo nas minhas aulas: o interesse baixo da maioria dos alunos por participar ativamente nos debates. Inicialmente eu interpretei que eu não havia obtido um bom resultado, porque a minha dinâmica não havia funcionado muito bem.

Mesmo que o *Instituto E.V.A.* estivesse sempre me apoiando, a minha participação foi muito mais teórica do que “para as crianças”. Eu não elaborei “projetos para eles fazerem”... Nada com material reciclado e tal...

Mas depois, quando eu estava terminando de escrever este relato, já revisando para enviar para a revista, eu percebi que valeu a pena aquilo ali, porque foi difícil, mas deu certo inserir esse conteúdo no itinerário formativo de preservação de espaços coletivos!

E mesmo que a participação dos meus alunos —como eu coloquei aqui— tenha sido muito mais fazer as atividades em sala; copiar a matéria do quadro e não debater, sem trazer vivências semelhantes ou diferentes que eles tiveram, no final das contas eles participaram!

Deu certo e foi praticamente um ano letivo inteiro, com conteúdos falando sobre as Conferências: de 1992; aquelas que foram antes, e algumas que vieram depois. Do ponto de vista da História dessas Conferências, e também um pouco do ponto de vista do impacto delas no Brasil e no mundo, pois elas trouxeram algumas mudanças na opinião pública que a gente já consegue perceber.

A gente, que já é um pouco mais velho, já percebe mudanças de posturas: nossas próprias e dos nossos alunos. Então está dando certo, né?

Figura 4 – Professores Aliados de EVA – Sala dos Professores - CEA



Fonte: *Instituto E.V.A.*, março de 2025

Referências

BBC NEWS BRASIL (2022). *Porque pobres são os mais afetados pelas mudanças climáticas*. (Vídeo 8:06).

Disponível em: <https://youtu.be/rDsjVGPJyuM>

Acesso em: 12/04/2025.

BENINI, Rubens (2024). *O que é adaptação e mitigação climática?* The Nature Conservancy Brasil. (05/04 online). Vídeo curto 2:50.

Disponível em: <https://youtu.be/GpsRr3MciOM?si=WPCWRGtXcNaNHJKB>

Acesso em: 12/04/2025.

BOA VONTADE TV (2018), *Refugiados Climáticos - Um desafio sem fronteiras*. Aula online. (Vídeo 21:39).

Disponível em: <https://youtu.be/4qg1xhO4rXo>

Acesso em: 12/04/2025.

CALCIA, Carlos Henrique Amaro (2024a). “Diário de Classes – História, 2º Bimestre”. Manuscrito de planejamento de aulas do programa *No Campo com EVA*. Documento técnico não publicado.

_____ (2024b). “Diário de Classes – História, 2º Semestre”. Manuscrito de planejamento de aulas do programa *No Campo com EVA*. Documento técnico não publicado.

CÂMARA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS (2024). Projeto de Lei - Protocolo Legislativo - Processo Nº 2207/2024. *Plano de Adaptação à Mudança do Clima no Município de Petrópolis*. Petrópolis, RJ. (27/05, online).

Disponível em:

<https://sapl.petropolis.rj.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2024/25539/2207.pdf>

Acesso em: 12/04/2025.

CONSELHO MUNICIPAL DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL (2022). *Regimento Interno*. Petrópolis, RJ.

Disponível em:

<https://www.petropolis.rj.gov.br/ccm/index.php/downloads/128-compdec/130-regimento-interno.html>

Acesso em: 12/04/2025.

GREENPEACE (2023). *O que é Plano Nacional de Adaptação?* Greenpeace. (29/03 online). Vídeo curto 2:03.

Disponível em: https://youtu.be/obs6jBO_QM0?si=yQpzC-bIxmLGnXcL

Acesso em: 12/04/2025.

INSTITUTO E.V.A. (2020). “Educação Socioambiental”, *Nosso Trabalho*. Atibaia, SP (online).

Disponível em: <https://eva-edu.org>

Acesso em: 12/04/2025.

_____ (2024a). “Módulo EM10LGCNCH_DF01”, *Caixa de Ferramentas*. Manuscrito de planejamento de aulas do programa *No Campo com EVA*. Documento técnico não publicado. Atibaia, SP.

_____ (2024b). “Módulo EM10LGCNCH_DF02”, *Caixa de Ferramentas*. Manuscrito de planejamento de aulas do programa *No Campo com EVA*. Documento técnico não publicado. Atibaia, SP.

LAMIM-GUEDES, Valdir (2013). “Refugiados do clima: reflexões para o Dia Internacional dos Refugiados”. *Global Education Magazine*, online.

Disponível em: <https://globaleducationmagazine.com/refugiados-clima-reflexoes-para-dia-internacional-dos-refugiados/>

Acesso em: 12/04/2025.

MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE (2016). *Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima*. Sumário Executivo. Brasília.

Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/mudanca-do-clima/pna_sumario_executivo.pdf

Acesso em: 12/04/2025.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA (2024). “Adaptação à Mudança do Clima”. *Mudança do Clima*. Brasília. (26/12 online).

Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/mudanca-do-clima/adaptacao-a-mudanca-do-clima>

Acesso em: 12/04/2025.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS (2022). *Petrópolis Resiliente: Prefeitura lança Plano de Contingência para o verão e empossa Conselho Municipal de Proteção e Defesa Civil*. (06/11 online).

Disponível em:

<https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/noticias/item/19505-petrópolis-resiliente-prefeitura-lança-plano-de-contingência-para-o-verão-e-empossa-conselho-municipal-de-proteção-e-defesa-civil>

Acesso em: 12/04/2025.

_____ (2023). *Plano de contingência do Município de Petrópolis para as chuvas de verão 2023-2024*. (11/12 online).

Disponível em:

https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/phocadownload/defesa-civil/planos-contingencia/PLANO_VERAO_2023_2024.pdf

Acesso em: 12/04/2025.

____ (2024). *Planos de contingência*. Defesa Civil. Petrópolis, RJ. (Online).

Disponíveis em:

<https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/defesa-civil/planos-de-contingencia>

Acesso em: 12/04/2025.

ROCHA, Marcelo (2021). *A periferia me tornou um ativista climático*. TEDXSão Paulo. (26/04 online). Vídeo 6:09.

Disponível em: https://youtu.be/wHah_9hQt_U?si=DzQTioJzD_njnVIG

Acesso em: 12/04/2025.

SANTOS, R. & GOMES, M. (2019). *Caderno de Atividades. Volume 7, Mudanças climáticas*. Coleção Meu Ambiente. Curitiba: Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza.

Disponível em:

<https://www.fundacaogrupoboticario.org.br/pt/Biblioteca/Atividades%207o%20ano%20-%20Mudanças%20climáticas.pdf>

Acesso em: 12/04/2025.

Sobre o autor

Carlos Henrique Amaro Calcia é originalmente Professor de Sociologia, formado em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concluiu o Bacharelado em 2008 e a licenciatura em 2009, e posteriormente cursou a graduação em Direito na Universidade Católica de Petrópolis. Tornou-se professor de História e Filosofia, e desde 2010 se dedica ao magistério em escolas de Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Nos últimos anos vem atuando como Professor de História e de Filosofia no Colégio Estadual de Araras, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

**impactos socioambientais da monocultura do eucalipto:
perspectiva da educação do campo e da educação CTSA¹**

**socio-environmental impacts of eucalyptus monoculture:
perspective of rural education and CTSA education**

Luana Cordeiro da Fonseca

Mestranda em Educação e Docência

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte - MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0127-3890>

Felipe Sales de Oliveira

Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte - MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5002-3778>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15475768>

Resumo: O monocultivo de eucalipto em Capelinha (MG), iniciado na década de 1970, pela Floresta Acesita, tem gerado significativos impactos ambientais e sociais na região do Alto Jequitinhonha, afetando a biodiversidade, a disponibilidade hídrica e as condições socioeconômicas das comunidades rurais. Este estudo tem como objetivo contribuir para práticas pedagógicas críticas nas escolas do campo, promovendo o empoderamento das comunidades camponesas frente aos desafios impostos pelo agronegócio. Propõe-se, por meio da educação, fomentar reflexões sobre a lógica de produção capitalista hegemônica e estimular a transformação dos contextos locais, enfrentando desigualdades sociais e impactos ambientais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida com professores de Ciências e Biologia de três escolas da região. Os dados, coletados via entrevistas semiestruturadas, análise documental de planos de ensino e materiais didáticos, subsidiaram a elaboração de um caderno temático a ser distribuído em escolas do campo, com o objetivo de fortalecer a educação ambiental crítica e contribuir para a inserção do tema nos currículos. A pesquisa evidencia a necessidade de uma abordagem educacional mais conectada com a realidade do campo, promovendo reflexões sobre os impactos da monocultura do eucalipto e incentivando alternativas sustentáveis para o desenvolvimento rural.

¹ Abordagem que articula Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente

Palavras-chave: (1) Monocultura do eucalipto; (2) Impactos socioambientais; (3) Educação do campo; (4) Ensino de Ciências; (5) Abordagem CTSA.

Abstract: Eucalyptus monoculture in *Capelinha* (MG), started in the 1970s by *Floresta Acesita*, has generated significant environmental and social impacts in the Alto Jequitinhonha region, affecting biodiversity, water availability and the socioeconomic conditions of rural communities. This study aims to contribute to critical pedagogical practices in rural schools, promoting the empowerment of rural communities in the face of the challenges posed by agribusiness. It is proposed, through education, to encourage reflections on the logic of hegemonic capitalist production and stimulate the transformation of local contexts, facing social inequalities and environmental impacts. The research, with a qualitative approach, was conducted with Science and Biology teachers from three schools in the region. The data, collected via semi-structured interviews and documentary analysis of teaching plans and teaching materials, supported the creation of a thematic notebook to be distributed in rural schools, with the aim of strengthening critical environmental education and contributing to the inclusion of the topic in the curricula. The research highlights the need for an educational approach more connected to the reality of the countryside, promoting reflections on the impacts of eucalyptus monoculture and encouraging sustainable alternatives for rural development.

Keywords: (1) Eucalyptus monoculture; (2) Socio-environmental impacts; (3) Rural education; (4) Science teaching; (5) CTSA approach.

Introdução

O Vale do Jequitinhonha, desde os anos 1960, é considerado pelo poder público como uma região de pobreza e miséria, com terras improdutivas e devolutas. Como proposta de solução para melhorar o índice de desenvolvimento da região, os governos militares, a partir da década de 1970, investiram no monocultivo de eucalipto, aliado às tecnologias da Revolução Verde (CALIXTO 2006). Naquela época, para incentivar o reflorestamento, o governo de Minas Gerais concedeu às empresas de silvicultura grandes incentivos fiscais e empréstimos.

Dentre os municípios do Vale do Jequitinhonha que se valeram do incentivo à monocultura do eucalipto, temos o município de Capelinha (MG). O monocultivo de eucalipto nesta região iniciou-se na década de 1970, com a implantação da Floresta Acesita (atual *Aperam South América*). As áreas das chapadas, em sua maioria consideradas áreas devolutas e de fácil acesso de maquinários, devido a sua topografia e à estrutura do solo, foram as primeiras a receberem o monocultivo de eucalipto. Após a adesão à monocultura de eucalipto no município, surgiram conflitos e tensões em diversas dimensões: geração de trabalho, uso da água e da terra, economia, cultura e saúde. A Comissão Pastoral da Terra, CPT (1995), por exemplo, relata que, no ano de 1995, foram identificados no município casos de trabalho análogo à escravidão infantil na produção de carvão vegetal. Além disso, na silvicultura, é comum a utilização de grande quantidade de agrotóxicos. A este respeito, em setembro de 2012, foi realizada no município de Araçuaí (MG) uma oficina na qual o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Minas Novas demonstrou que as cidades de Minas Novas, Itamarandiba, Carbonita, Turmalina, Veredinha e Capelinha estavam sendo prejudicadas pelo uso de agrotóxicos na produção de eucalipto (GESTA UFMG 2012). Os agrotóxicos utilizados afetam o comportamento das abelhas e muitas estão sob ameaça de extinção, além de ocasionar problemas na saúde humana, como intoxicações e doenças geradas pela contaminação. Ademais, em algumas comunidades rurais do município os moradores denunciam a extinção das lagoas naturais e o assoreamento das nascentes da área, após o avanço da monocultura do eucalipto (ALMG 2019).

Apesar dos inúmeros impactos da monocultura do eucalipto no município, ainda se observa uma expansão da monocultura na região, sobretudo devido à concepção do eucalipto como uma “poupança verde”². Além disso, é comum no município a crença de que as chapadas são locais ideais para o monocultivo de eucalipto, uma vez que as terras seriam de baixa fertilidade e não exerceriam influência sobre o ciclo hidrológico, uma vez que estão distantes de nascentes e córregos. Além disso, as empresas

² Termo utilizados pelos autores Schaitza, Pereira & Mattos (2000) em análise da rentabilidade econômica do monocultivo de eucalipto.

da área da silvicultura financiam diversos projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais no município, como uma forma de silenciamento dos impactos negativos gerados. Nesse sentido, autores, como Antão e Santos (2017), comentam que por não conhecerem os impactos do monocultivo do eucalipto, os camponeses estão sujeitos a serem seduzidos a aderir a esse modelo de produção em suas propriedades.

Nessa perspectiva, o estudo em questão, oriundo do recorte de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFMG), pretende refletir sobre como a Educação Escolar pode enfrentar a construção do conhecimento científico, atrelada ao pensamento hegemônico, por meio de projetos investigativos e colaborativos na Educação do Campo, integrado à abordagem CTSA. Isso porque essa atividade está se expandindo na região, atingindo diversas comunidades rurais, fato esse que gera intensa preocupação em relação ao futuro das comunidades camponesas e da produção de alimentos sustentáveis.

Neste sentido, entendemos que a abordagem CTSA, aliada aos princípios da Educação do Campo, tem muito a contribuir com a discussão desse tema nas comunidades rurais atingidas pela monocultura do eucalipto.

Impactos socioambientais da monocultura do eucalipto

Em 1970, o regime militar, orientado pelas iniciativas e práticas da Revolução Verde, incentivou, através de programas de incentivos fiscais, o uso intensivo da terra para a monocultura de eucalipto, visando abastecer as indústrias de bens de consumo (CALIXTO 2006). No estado de Minas Gerais, o Norte e o Vale do Jequitinhonha foram as regiões mais marcadas pelo domínio da monocultura do eucalipto. As comunidades tradicionais, que utilizam técnicas de extrativismo e pastos naturais, nesse cenário, foram encurraladas. As forças de trabalho passaram a ser exploradas nas atividades agrícolas e os modos de vida foram alterados a partir do domínio do agronegócio global das *commodities* (CALIXTO & RIBEIRO 2007).

O domínio do território como mercadoria para o plantio de eucalipto encontra sua expressão no agronegócio (SILVA 2007). As empresas do agronegócio possuem uma relação de território-mercadoria e priorizam os sistemas de monocultura, com o desmatamento e uso intensivo de maquinários, insumos e fertilizantes. Nesse cenário, a flora e fauna são ameaçadas. Paralelamente, as matas ciliares, ao serem derrubadas, resultaram no assoreamento dos rios e secagem de lagoas. Há ainda, a contaminação das águas, devido, em parte, ao uso inadequado de agrotóxicos (CHAVES & RIBEIRO 2014). Os agricultores familiares, ao serem encurralados pela monocultura de eucalipto e excluídos do plano de desenvolvimento locais, têm a sua autossuficiência comprometida. Em alguns

casos, as famílias, em busca de melhores condições de vida, migraram para a cidade, expandindo o êxodo rural (CALIXTO & RIBEIRO 2007).

Dessa forma, podemos dizer que o desenvolvimento econômico almejado pelos governos, ao implantar o monocultivo de eucalipto, não conseguiu alterar o baixo dinamismo econômico e social das regiões onde se instalaram. Pelo contrário, ampliou a concentração de terras, conflitos sociais, violações aos direitos trabalhistas, escassez de recursos hídricos, desigualdades sociais, perda da biodiversidade e das relações culturais e sociais (VASCONCELOS; LOPES & CARNEIRO 2012).

A interação ecológica entre os seres humanos e o ambiente na lógica capitalista é representada pela relação de exploração, no qual uma das espécies é beneficiada —o ser humano—, e a outra prejudicada —o ambiente. Todavia, nesse processo de exploração dos ecossistemas, não são todos os seres humanos que usufruem dos benefícios, de modo que, os empresários ficam com os lucros, enquanto incidem sobre os sujeitos em situação de maior vulnerabilidade os impactos e riscos socioambientais.

Neste sentido, a Educação do Campo tem muito a contribuir com a discussão desse tema. Um dos artigos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por exemplo, pauta o desenvolvimento de metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo e a “... *investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho*” (BRASIL:8). Assim, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas às especificidades dos sujeitos coletivos do campo, bem como possibilitar uma reflexão crítica sobre os seus meios de reprodução.

Portanto, a escola precisa ser compreendida e reafirmada como um espaço emancipatório e contrário à hegemonia, constituindo-se como espaço fundamental para sensibilizar os estudantes sobre a importância da luta pela terra, libertação no que se refere a qualquer modo de opressão ou dominação —como defendidos pelo patrono da Educação Paulo Freire (1996, n.p.) e (re)conhecimento dos impactos socioambientais da monocultura de eucalipto sob a comunidade. Para tanto, na área de Ciências da Vida e da Natureza, podemos propor uma discussão sobre os impactos e riscos socioambientais da monocultura do eucalipto, fomentando e desenvolvendo estudos de casos, experimentos sobre a influência dos *aleloquímicos* presentes nas folhas de eucalipto sobre a produção de alimentos, trabalhos de campo para investigação do processo de desertificação do solo nas áreas de monocultura de eucalipto e estudos dirigidos sobre a potencialidade e importância das áreas de chapadas, especialmente no ciclo hidrológico.

Nesse processo de encurralamento em que se encontram diversas comunidades rurais, enquanto camponeses e camponesas, militantes e

educadores do, no e para o campo, temos a missão de romper com a expropriação e domínio do campo pelo capital e expor os seus impactos para a sociedade. Assim, os resultados deste trabalho poderão contribuir para ampliação dos estudos sobre os impactos socioambientais da monocultura do eucalipto, resgatar a função social da Educação e auxiliar outros professores a aprimorarem sua prática de ensino. Além de ser uma oportunidade de denunciar (expor) esses impactos para a comunidade escolar, especialmente com o avanço do desmonte da política de preservação ambiental no Brasil. Desse modo, poderemos contribuir para a formação de sujeitos “... esclarecidos para decidirem (...) conscientes e responsáveis” (STRIEDER 2008:24), em uma lógica contrária à hegemonia do capital e da educação bancária.

Breve histórico sobre Educação do Campo

Como consequência da história de colonização do país, por muitos anos a Educação se desenvolveu de forma desproporcional, com políticas públicas que priorizam, em sua maioria, as demandas da sociedade capitalista, gerando intensas desigualdades educacionais nos sistemas de ensino. Nesse contexto, o homem e a mulher do campo eram concebidos como exemplo de atraso. Paralelamente, a política educacional vigente pretendia “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do meio rural através de conhecimentos básicos, tais como a leitura, escrita e operações de matemática simples (SOUZA 2008).

A Educação, nesse período, era um meio de extensão da Educação nas salas multisseriadas para os sujeitos do campo. Os educadores eram responsáveis por todo o desenvolvimento educacional, as salas de aula eram pequenas e os alunos possuíam especificidades educacionais distintas, que eram negligenciadas (SIMÕES & TORRES 2011).

Na maioria das vezes, a modalidade e tipologia de ensino se caracterizava de forma segmentada, o que contribuiu para uma divisão Campo/Cidade. A falta de atenção com o processo de ensino para os sujeitos do campo, levava ao êxodo rural, fenômeno este que contribuía para situações de preconceito contra os alunos do campo que ingressaram nas escolas urbanas (ANTONIO & LUCINI 2007 *apud* SIMÕES & TORRES 2011).

A partir dos anos de 1980, com ampliação do número de ocupações e assentamentos do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), emergem as mobilizações das lideranças camponesas em busca dos direitos dos camponeses sobre o acesso à Educação em suas comunidades. A partir desse momento, foi adotado o termo “Educação do Campo”, como forma de expressar e reconhecer o trabalho camponês, a sua identidade, cultura e luta (SOUZA 2008).

Para além do acesso à Educação nos espaços territoriais camponeses, os movimentos sociais e sindicais também reivindicavam: a elaboração de

um Projeto Político-Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à História, à Economia e à Cultura do povo trabalhador do campo; a criação de um curso específico para a formação de professores, que leve em conta as necessidades da realidade do campo, enquanto espaço cultural, político e econômico; e que os educadores das escolas do campo fossem da própria região onde irão trabalhar (MOLINA & FREITAS 2011).

As discussões sobre a Educação do Campo foram fortalecidas a partir do *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (1997) e da *I Conferência Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (1998), que inseriram o debate sobre o tema na agenda política (SOUZA 2008). Nesse período, emergiram vários projetos de Educação de Jovens e Adultos, culminando, em 1998, com a elaboração do *Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária* (PRONERA). O PRONERA instituiu a promoção do acesso e permanência na Educação em diferentes níveis de ensino para os trabalhadores/as da reforma agrária (INCRA 2016), demonstrando o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional.

Podemos considerar como o marco da inserção da Educação do Campo na política educacional, a constituição da LDB 9394/96, que afirmou em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular, além de prever metodologias apropriadas ao meio rural e adequação do calendário escolar (SOUZA 2008). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB 1 de 2002, instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica* nas escolas do campo, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo com as questões inerentes à sua realidade (BRASIL 2002). Em 2010, foi instituído a *Política de Educação Campo*, por meio do Decreto 7.352 de 2010, que reconheceu os princípios da Educação do Campo e previu no artigo 3º, a criação e implementação de mecanismos para garantir a

... manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as desigualdades históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL 2010).

Apesar dos avanços e do fortalecimento da concepção da Educação do Campo, convém destacarmos que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas do campo ainda continuam precárias. Portanto, é imprescindível a ampliação e divulgação dos projetos educacionais que visem os *Princípios da Educação do Campo*, objetivando, sobretudo, a superação do histórico de desigualdade educacional no campo e o reconhecimento das especificidades e realidades locais. Nesse sentido, torna-se de suma relevância a discussão de temáticas voltadas à realidade dos sujeitos do campo no ambiente escolar. Desse modo, a temática “... *impactos socioambientais da monocultura do eucalipto*” é um dos temas pertinentes, e constantemente silenciados, que precisam ser trabalhados no

currículo escolar, principalmente dentro da perspectiva da Educação do Campo.

Impactos socioambientais da monocultura do eucalipto sob o enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)

A constante influência das atividades antrópicas sobre o ambiente causa diversas alterações fundiárias, econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas. Salienta-se que essas atividades vêm exaurindo o ambiente e alterando o modo de vida da sociedade. Nesse contexto, os estudos sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), surgiram na década de 1970, tornando-se um tema de grande repercussão, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (BRIDGSTOCK *et al.* 1998 *apud* SANTOS & MORTIMER 2002). As reflexões desta discussão influenciaram a adesão aos currículos escolares construídos a partir de uma perspectiva de Ensino de CTSA (SANTOS & MORTIMER 2002). Coutinho, Matos & Silva analisam que:

... o movimento CTSA parte da ideia de que os elementos Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente desempenham importante influência um sobre o outro e que, portanto, existe uma relação entre eles (COUTINHO; MATOS & SILVA 2014:2177).

O objetivo principal do movimento CTSA consiste em preparar os educandos para o exercício consciente da cidadania, a partir da abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social (SANTOS & MORTIMER 2002:110). Santos (2007) aponta que o ensino CTS envolve diferentes tendências que estão relacionadas ao valor que é atribuído à ciência, à tecnologia ou à sociedade. De acordo com a autora, a abordagem que privilegia a ciência, encontra a sua ênfase na natureza e na História da Ciência, com a discussão de alguns tópicos de aplicação social ou valor humanístico, contribuindo para a consciência tecnológica. A abordagem que privilegia a tecnologia está relacionada a aspectos culturais, organizacionais e técnicos, com ênfase no uso do conhecimento prático em contextos do cotidiano dos estudantes (SANTOS 2007; SANTOS & MORTIMER 2002). Na abordagem que privilegia uma articulação entre a sociedade e o ambiente, os estudantes aprendem ciência a partir da análise de questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais, o que contribui para a melhor compreensão da Natureza da Ciência e da preparação para o processo de tomadas de decisões (SANTOS 2007).

A abordagem CTSA passou a ser incorporada no currículo escolar no Brasil no final da década de 1980, devido à repercussão das discussões sobre o papel da ciência e da tecnologia sobre a sociedade (STRIEDER 2008). De acordo com a autora, apesar das crescentes discussões sobre o papel da CTSA na formação de cidadãos e na democracia, apenas em 1998 essa abordagem passou a ser incorporada nos documentos legais do país,

através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).

Existem no Brasil diversas propostas de ensino que vêm sendo apontadas como CTSA. No entanto, em algumas dessas abordagens, o CTSA aparece apenas como “enxertos”, que consistem em desenvolver o conhecimento científico sem modificações no currículo tradicional (STRIEDER 2008). Ainda de acordo com a autora, nesse enfoque os temas CTS são trabalhados como elemento de motivação, com pequenos apêndices aos tópicos de ciência, sendo a ênfase nos conteúdos comuns de ciências. Todavia, um curso pautado nessa categoria de “enxertos CTS”, não poderia ser considerado como CTSA, uma vez que não possui relação ampla entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (SANTOS & MORTIMER 2002; STRIEDER 2008). Diante do exposto, salienta-se que uma proposta curricular CTSA precisa estar relacionada à educação científica, tecnológica e social, em que conteúdos sejam estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos (LÓPEZ & CERZO 1996 *apud* SANTOS 2007). No entanto, de um modo geral, o ensino de ciências nas escolas vem sendo realizado

... por meio de proposições científicas, apresentadas na forma de definições, leis e princípios e tomados como verdades de fato, sem maior problematização e sem que se promova um diálogo mais estreito entre teorias e evidências do mundo real (MUNFORD & LIMA 2017:90).

Ademais, a constante valorização do cientificismo, concernentes à exclusão das outras formas de saberes, contribuem para que a ciência exerça a função ideológica de dominação. Desse modo, os educandos não são estimulados para que desenvolvam uma reflexão crítica, investigação, a problematização, a contextualização, a observação e a formulação de hipóteses e de teorias de conhecimento. Em consequência, os educandos podem ter a concepção deformada de que o conhecimento científico é neutro, infalível e que são obras produzidas por gênios, apresentada especialmente como atividade masculina, com evidentes discriminações de natureza social e sexual (PÉREZ *et al.* 2001). E, os educandos por não conseguirem identificar

... a relação entre o que estudam em ciência e o seu cotidiano [...], entendem que o estudo de ciências se resume a memorização de nomes complexos, classificações de fenômenos e resolução de problemas por meio de algoritmos (SANTOS 2007 n.p.).

Nessa perspectiva, é comum ouvir entre os educandos indagações, tais como: “—Por que preciso estudar isso? Não vou precisar na minha vida.”. Nesse sentido, são poucas as possibilidades de autonomia e dialogicidade entre os saberes tradicionais e a realidade dos educandos com o

conhecimento científico. Destaca-se que esse modelo de ensino, aproxima-se da educação bancária

... para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE 1987 n.p.).

Paulo Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o professor e a escola devem respeitar os saberes dos educandos e discutir a razão de ser de alguns desses saberes, em diálogo com o ensino dos conteúdos. Nesse contexto, sobretudo na Educação do Campo, se faz necessário que as escolas considerem a realidade e especificidade dos estudantes e do seu território, fortalecendo a dialogicidade entre os sujeitos e seus saberes, experiências, conhecimentos e realidade. Assim, podemos analisar que uma das formas de romper com a educação bancária, e com a imagem deformada do conhecimento científico, bem como fortalecer a Educação do Campo, é através da abordagem da ciência por meio da perspectiva CTSA. Desse modo, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre os conteúdos científicos a partir da sua realidade, por meio da contextualização, problematização, investigação e reflexão crítica.

Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem, implicará a reflexão crítica e interativa sobre o cotidiano dos educandos. A contextualização poderá ser construída por meio de temas sociais, ambientais e situações reais, de forma articulada e que contribua para a discussão dos conteúdos e conceitos científicos, relacionados às questões socioambientais, culturais e éticas (SANTOS 2007). Como analisa Santos (2007), é preciso refletir sobre as relações entre a ciência e a virtude, e o valor do conhecimento que criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas. Desse modo, um dos elementos pautados pela perspectiva CTSA, que poderia fazer parte do currículo escolar, sobretudo na Educação do Campo, é a abordagem dos impactos socioambientais da monocultura do eucalipto.

Percurso metodológico

A presente pesquisa é orientada pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e quantitativa. A coleta dos dados foi realizada por meio do levantamento bibliográfico sobre a realidade estudada, entrevistas com as quatro professoras³ de Ciências e Biologia de

³ A direção de ambas as escolas e os professores envolvidos na pesquisa assinaram os termos previstos pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UFMG, que aprovou a realização da presente pesquisa (CAAE: 73816223.1.0000.5149).

três escolas estaduais localizadas no campo do município de Capelinha (MG), além da análise documental (livros didáticos utilizados pelas professoras participantes).

Para a análise dos livros, foram definidos “descritores” relacionados ao tema de pesquisa, a fim de identificar se eles estão ou não presentes nas obras e, em caso positivo, em que contexto estão presentes e como é feita a abordagem pedagógica. Os descritores utilizados foram:

- eucalipto
- monocultura
- latifúndio
- escassez hídrica
- campo rural
- deserto verde
- impactos socioambientais
- carvão desertificação
- erosão do solo
- desmatamento
- perda da biodiversidade
- justiça ambiental
- mudanças climáticas

Os dados coletados por meio das entrevistas serviram para identificar qual seria o principal recurso didático utilizado pelas professoras entrevistadas, tanto no planejamento, quanto durante as aulas. Por fim, os dados obtidos foram utilizados como base para elaboração de um caderno temático, que tem como tema gerador de uma sequência didática os impactos socioambientais da monocultura de eucalipto, através de uma abordagem CTSA⁴. O objetivo é que esse caderno temático possa ter seu PDF disponibilizado para professores das escolas que atendem estudantes do campo, tanto no município pesquisado, quanto em outros que apresentem os mesmos desafios.

Resultados

De acordo com o relato das quatro professoras entrevistadas, o principal recurso didático utilizado, tanto no planejamento quanto durante as aulas de Ciências e Biologia, é o livro didático adotado e distribuído para os estudantes. Em uma escola é utilizado, no Ensino Médio, o livro *Ciências da Natureza e Suas Tecnologias* da editora Moderna plus, composto por 6 volumes:

- 1) O conhecimento científico;
- 2) Água e Vida;
- 3) Matéria e Energia;
- 4) Humanidade e Ambiente;
- 5) Ciências e Tecnologia, e
- 6) Universo e Evolução.

Já no Ensino Fundamental, nas outras duas escolas, é utilizado o livro *Teláris Ciências*, da editora Ática.

⁴ O caderno temático encontrasse disponível no link:
https://drive.google.com/drive/folders/1ynrSTRsl2rjxyJ2gkuPZYsZ22MTG5DVz?usp=drive_link

Ainda que, dentre os livros da Coleção da Moderna Plus, tenhamos volumes intitulados “Água e Vida” e “Humanidades e Ambiente”, a análise não encontrou nenhuma referência aos descritores: latifúndio, escassez hídrica, deserto verde, desertificação, erosão do solo, perda da biodiversidade, justiça ambiental e mudanças climáticas. Todavia, os seguintes descritores foram encontrados (número de vezes):

eucalipto (4),
monocultura (2),
campo (348),
rural (6),

impactos socioambientais (41),
carvão (23),
desmatamento (21).

Apesar de aparecer 348 vezes, a palavra “campo”, por apresentar diferentes significados a depender do contexto em que é utilizada, verificamos que a maior parte das vezes ela aparece relacionada à área a partir da qual algo é desenvolvido; o que se pretende discutir; campo de pesquisa; e, sobretudo, relacionada ao campo de visão; campo elétrico e campo gravitacional. No volume “Humanidade e Ambiente” a palavra campo, entre outros assuntos, aparece nas páginas 145 e 146, relacionada à poluição atmosférica ocasionada pelas queimadas de campos e florestas. A palavra “rural” aparece em alguns dos livros nas referências bibliográficas. No volume “Água e Vida” a palavra “rural” aparece relacionada a uma prensa hidráulica utilizada por uma empresa rural. O termo “impactos socioambientais” aparece em sua maioria, relacionado às orientações da obra, competências e habilidades da BNCC.

No volume “Humanidade e Ambiente” o termo “impactos socioambientais” aparece também em uma questão do Enem, na página 119, relacionado aos impactos socioambientais das técnicas de irrigação utilizadas na agricultura no Brasil. A palavra “carvão”, no Ensino médio, aparece relacionada à fonte de energia e ao uso de combustíveis fósseis (carvão mineral). De forma geral, os livros abordam os impactos do uso do carvão mineral na poluição atmosférica e a necessidade de substituição do carvão mineral por fontes de energia renováveis. Enquanto a palavra “desmatamento” aparece em quatro volumes, principalmente nas orientações gerais para os professores e nas habilidades da BNCC. No volume “Humanidade e Ambiente”, no capítulo 3, sobre a primeira lei da termodinâmica, temos uma breve passagem que aborda a necessidade do desmatamento para a produção de carvão vegetal:

... a necessidade crescente de matéria prima impulsionou o desmatamento de grandes áreas florestais para a produção de carvão vegetal, a principal matriz energética do país na época (MODERNA PLUS 2024:38).

Ainda no mesmo volume, temos um texto que fala sobre o desmatamento e a introdução de espécies exóticas: “... a introdução de espécies exóticas tem causado desequilíbrios ambientais em diversas regiões, afetando os ecossistemas nativos” (MODERNA PLUS 2024:150).

A palavra “monocultura” aparece relacionada à monocultura de cana-de-açúcar, no volume “Matéria e Energia”, e à monocultura de eucalipto, no volume “Humanidade e Ambiente”. Portanto, no volume “Humanidade e Ambiente”, a palavra “monocultura” aparece em conjunto com a palavra “eucalipto”, em um texto que aborda a importância da reciclagem de papel, como forma de reduzir, em partes, os impactos da monocultura do eucalipto: “... se reaproveitarmos a celulose dos papéis usados, estaremos contribuindo, pelo menos em parte, para reduzir o impacto ambiental que esse tipo de indústria provoca” (MODERNA PLUS 2024:117).

Na análise dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental (6° ao 9° ano), através da busca pelos mesmos descritores, não foram encontradas referências para: latifúndio, escassez hídrica, deserto verde, perda da biodiversidade e justiça ambiental. Todavia, os demais descritores foram encontrados (número de vezes):

eucalipto (2),	carvão (155),
monocultura (1),	desertificação (11),
campo (99),	erosão do solo (9),
rural (6),	desmatamento (85) e
impactos socioambientais (12),	mudanças climáticas (1).

A palavra “campo” aparece em sua maioria relacionada a campo de saberes, campos teóricos, campos de pesquisa, campo magnético e campo de futebol. No livro do 6° ano, a palavra aparece também na página 47, em uma indicação de leitura do livro *Natureza e agroquímicos*, de Samuel Murgeu. De acordo com os autores do livro didático, esse livro aborda os impactos nocivos dos agrotóxicos e fertilizantes utilizados para aumentar a produtividade no campo.

A palavra “rural” aparece em legendas de fotografias da área rural e/ou em notas dos autores, sem nenhum aprofundamento específico do contexto rural. A palavra “impactos socioambientais” aparece nas orientações gerais ao professor e nas habilidades da BNCC, e ao longo do livro aparece relacionada aos impactos gerados pelos resíduos sólidos e pela poluição. Enquanto a palavra “carvão” aparece relacionada sobretudo ao carvão mineral e aos combustíveis fósseis. Já a palavra “desertificação” aparece no livro do 6° e 7° ano. Em ambos é apresentado o conceito de desertificação e a relação das ações antrópicas neste processo (uso inadequado do solo e mineração).

A palavra “erosão do solo” aparece apenas no livro do 6° ano, relacionada com as atividades que aumentam a erosão do solo

(desmatamento e uso inadequado do solo) e atividades que diminuem o processo de erosão do solo. Contudo, a palavra aparece sobretudo em questões para os estudantes resolverem. A palavra “desmatamento” aparece em todos os livros do Ensino Fundamental, sendo relacionada aos impactos ambientais, como a erosão do solo, queimadas, agropecuária e a extinção de espécies. Ademais, a palavra desmatamento aparece relacionada a palavra “monocultura” —substituição da vegetação nativa para introdução da monocultura de soja. A palavra “eucalipto” aparece no livro do 7º ano e 8º ano. No livro do 8º ano, a palavra aparece relacionada a substituição da vegetação nativa para implementação do cultivo de eucalipto, tendo como consequência modificações ambientais, perda de habitat e ameaças de extinção de espécies de animais. No livro do 8º ano, a palavra “eucalipto” aparece relacionada à multiplicação de mudas em meio de cultura líquida, isto é, numa solução com nutrientes para as plantas.

É importante salientar que as pessoas que lidam com a terra precisam compreender o ensino de Ciências, não só do ponto de vista científico, mas também da cultura, trabalho, economia e questões ambientais locais. Como já destacado, o Art. 6º do Decreto 7.352/2010, prevê a necessidade de elaboração de recursos didáticos voltados às especificidades da Educação do Campo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas às especificidades dos sujeitos e coletivos do campo, bem como possibilitar o pensamento crítico e reflexivo, além do sentimento de pertencimento. Contudo, através da análise dos livros didáticos utilizados nas escolas da pesquisa, podemos inferir que eles não oferecem os elementos necessários para trabalhar os impactos socioambientais da monocultura de eucalipto em sua abrangência e plenitude, de maneira que um caderno temático voltado para o tema pode ser de grande valia para professores e alunos dessas escolas.

Considerações finais

Este estudo buscou contribuir para a compreensão das lacunas e desafios enfrentados pela Educação do Campo, com especial atenção à temática dos impactos socioambientais associados à monocultura de eucalipto. A análise das três escolas estaduais investigadas, considerando os materiais didáticos utilizados, evidenciou que o conteúdo presente nos livros não contempla de forma abrangente e contextualizada as especificidades do campo e as implicações socioambientais e culturais dessa realidade.

Embora os livros didáticos analisem aspectos gerais sobre impactos ambientais, como desmatamento, erosão do solo e desertificação, a abordagem tende a ser superficial e desvinculada da vivência dos estudantes que habitam o campo. Além disso, termos centrais como “campo”

e "rural" são, em sua maioria, utilizados em contextos técnicos, abstratos ou genéricos, sem oferecer conexões diretas com as práticas, desafios e experiências locais dos sujeitos do campo.

Ademais, a ausência ou o tratamento insuficiente de descritores como justiça ambiental, escassez hídrica e perda da biodiversidade, reforça a necessidade de recursos pedagógicos que promovam uma análise crítica dos impactos da monocultura de eucalipto e outras práticas agrícolas predominantes na região. Essa lacuna se revela ainda mais significativa quando se considera o Decreto nº 7.352/2010, que prevê a adequação de práticas e recursos educacionais às especificidades da Educação do Campo, como forma de garantir o pertencimento e a formação crítica dos estudantes.

Diante disso, a proposta de elaboração de um caderno temático específico sobre a monocultura de eucalipto e seus impactos socioambientais, na perspectiva da Educação do Campo e em diálogo com a Educação CTSA, surge como uma solução viável e necessária. Esperamos que esse material possa servir como uma ferramenta que fortaleça as práticas pedagógicas, promovendo discussões que vão além do conteúdo técnico e acadêmico, conectando os estudantes com temas que refletem suas realidades locais, culturais e econômicas.

Referências

ANTÃO, J.E.R. & SANTOS, N.D. (2017). "Impactos socioambientais da monocultura do eucalipto na comunidade Ladeiras 'A' no município de Japoatã/SE. In: IV ENCONTRO NACIONAL e X FÓRUM ESTADO, CAPITAL. 09a a 11 de agosto. *Anais*. Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão: GPECT.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG) (2019). "Comissão de Direitos Humanos". *Comissões*.

BRASIL (2002). *Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. MEC: Brasília - DF.

_____. (2010). *Decreto N° 7.352. Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília, 4 de novembro.

CALIXTO, J.S. (2006). "Reflorestamento, terra e trabalho: análise da ocupação fundiária e da força de trabalho no Alto Jequitinhonha, MG". Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Economia e Administração, UFLA, Lavras.

CALIXTO, J.S & RIBEIRO, A.E.M. (2007). “Três olhares sobre o reflorestamento: a percepção de atores sociais sobre a monocultura de eucalipto no Alto Jequitinhonha, MG”. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, Lavras, v.9, n° 3:437-450.

CHAVES, L.A. & RIBEIRO, L.G. (2014). “Os atos ilícitos praticados no âmbito do reflorestamento no norte de Minas Gerais e Alto Jequitinhonha: estudo de caso e repercussão penal”. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 11, n° 21:317-339.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, CPT (1995). *Conflitos no Campo Brasil 1995*. Secretariado Nacional CPT.

COUTINHO, F.A.; MATOS, S.A. & SILVA, F.A.R. (2014). “Aporias dentro do movimento ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Apontamentos para uma solução”. *Revista da SBEnBio*, n. 7:2176-2185.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 17° ed.
____ (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25° ed.

GEWANDSZNAJDER, F. & PECCA, H. (2018). *Teláris Ciências (6° ao 9° ano): Ensino Fundamental, anos finais*. São Paulo: Ática, 3. ed.

INCRA (2016). *Manual de Operações do PRONERA*. Portaria INCRA/P/N°19. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera_18.01.16.pdf>
Acesso em: 10/11/2024.

MARTINS, H.H.T.S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.30, n°2:289-300.

MODERNA PLUS (2020). *Ciências da natureza e suas tecnologias: manual do professor*. 1a. ed. São Paulo: Moderna.

MOLINA, M. & FREITAS, H.C. (2011). “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”. *Em Aberto*, v. 24, n. 85.

SANTOS, W.L.P. & MORTIMER, E.F. (2002). “Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência—Tecnologia—Sociedade) no contexto da educação brasileira”. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.02, n.02:110-132.

SANTOS, W.L.P. (2007). “Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica”. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, SEE (2022). “Organograma”. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/secretaria-de-estado-de-educacao-see. Acesso em: 09 /11/2024.

SILVA, C.E.M. (2007). “Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando e ressignificando o conceito de campesinato”. *Revista Geografias*:46-63.

SIMÕES, W. & TORRES, M.R. (2011). *Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil*. Universidade Federal do Paraná Setor Litoral.

SOUZA, M.A.(2008). *Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educ. Soc.:1089-1111.

STRIEDER, R.B.(2008). “Abordagens CTS e ensino médio: espaços de articulação”. Dissertação mestrado. Universidade de São Paulo, 236 p.

UFMG (2012). *Mapa de conflitos ambientais de Minas Gerais - GESTA*. Disponível em: <<https://gestaprod.lcc.ufmg.br/app/public/index.php/pmapa/index>>. Acesso em: 09/11/2024.

VASCONCELOS, A.; LOPES, H. & CARNEIRO, E. (2012). “Mapa dos conflitos ambientais: um pouco das contradições socioambientais em Minas Gerais”. *Agroecologia e Desenv. Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.5, n.2:33-37.

Sobre os autores

Luana Cordeiro da Fonseca possui graduação em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, CVN, na área de conhecimento em Biologia, Química e Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, FaE/UFMG (2018-2019), bolsista no Programa Residência Pedagógica (2020) e bolsista de Iniciação Científica (2021-2022). Atuou como supervisora do PIBID (2024 e 2025), Professora de Física, Biologia e Itinerários Formativos (2019 a 2025). Atua como Diretora Escolar da E.E. Sebastião Peçanha de Oliveira, localizada em Capelinha (MG). Mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG), na linha de Ensino de Ciências.

Felipe Sales de Oliveira é Licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Também pela UFRJ, realizou o mestrado e o doutorado no Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências, do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis. Desde 2019 é professor Adjunto, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG), na linha de Ensino de Ciências.

**por terra e teatro:
o teatro do oprimido no contexto da educação do campo**

**for land and theater:
theater of the oppressed in the context of rural education**

Maria Laura de Vilhena
Teatróloga e Mestre em Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5231-4808>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15475620>

Resumo: O artigo aborda as relações existentes entre o método do Teatro do Oprimido, sistematizado por Augusto Boal, e os processos de aprendizagem relativos às lutas por terra e por soberania popular no Brasil. O Teatro do Oprimido propõe que o teatro deixe de ser entendido como produto acabado e passe a ser mobilizado como uma linguagem passível de apropriação por qualquer pessoa para expressão e articulação de seus desejos, incômodos e perspectivas. Neste trabalho, discorro inicialmente sobre a história de Virgílio, militante num acampamento, que questiona Boal sobre o uso do teatro nas Ligas Camponesas, levando-o a repensar e transformar sua prática artística que culmina na elaboração do Teatro do Oprimido. Em seguida, apresento experiências contemporâneas de teatro político e popular, focando nas experiências teatrais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por fim, abordo minha experiência com o método em um contexto rururbano em que, pela mobilização do corpo com práticas teatrais, buscava-se aprender e discutir a realidade de forma sensível e coletiva.

Palavras-chave: (1) Teatro do oprimido; (2) Educação do campo; (3) Interface; (4) Aprendizagem sócio-espacial; (5) Augusto Boal.

Abstract: This article discusses the relationship between the Theatre of the Oppressed method, systematized by Augusto Boal, and the learning processes related to the struggles for land and popular sovereignty in Brazil. The Theatre of the Oppressed proposes that theater should no longer be understood as a finished product but should be mobilized as a language that can be appropriated by anyone to express and articulate their desires, discomforts and perspectives. In this work, I first discuss the story of *Virgilio*, a camp militant, who questions Boal about the use of theater in the Peasant Leagues, leading him to rethink and transform his artistic practice, culminating in the development of the Theater of the Oppressed. Next, I present contemporary experiences of political and

popular theater, focusing on the theatrical experiences of the Landless Rural Workers' Movement (MST). Finally, I discuss my experience with the method in a rural context in which, by engaging the body in theatrical practices, we seek to learn and discuss reality in a sensitive and collective way.

Keywords: (1) Theatre of the oppressed; (2) Rural education; (3) Interface; (4) Social-spatial learning; (5) Augusto Boal.

Introdução

Embora o teatro esteja historicamente ligado a práticas educativas, a relação atual entre teatro e educação é muitas vezes conflituosa. Isso ocorre porque sua forma hegemônica —a burguesa— pressupõe uma relação mais próxima da lógica da instrução e transferência de conhecimentos do que da Educação libertadora e crítica. No teatro convencional, nós, espectadores, somos iludidos pela história do protagonista, sendo levados a compreender o mundo a partir de seu ponto de vista (ou ainda, o do autor). Enquanto nos divertimos, recebemos passivamente as mensagens morais encenadas e delegamos aos personagens a tarefa de atuar e pensar por nós, de modo que a ação dramática acaba por substituir a realidade.

Nessa forma de teatro, o objetivo é “*enredar o público no enredo*” (Rosenfeld 2012:28), fazendo-o identificar-se intensamente com os personagens e suas situações. O teatro serviria para convencer o público dos ideais encenados e facilitar a naturalização dos valores capitalistas. No teatro burguês, o espaço para reflexão, debate e crítica sobre o mundo é limitado e o espectador, reduzido a objeto e consumidor do espetáculo, “*pendura o cérebro na sala de entrada, junto com o casaco*” (Brecht 1967:44).

Contudo, é possível pensar o teatro para além dessa lógica e, para isso, é necessário, antes de tudo, ampliar o que se entende pelo termo “teatro”. Para Augusto Boal (1979, 1980, 2019), o teatro é, antes de tudo, uma forma de linguagem. Trata-se de uma maneira pela qual os seres humanos podem compreender o mundo, trocar conhecimentos e se expressar. Como a linguagem é um “*meio ou veículo por meio do qual se processa a educação*” (Boal 1979:97) e atua na “*organização e desenvolvimento dos processos de pensamento*” (Luria 1988:26), podemos conceber o uso do teatro (jogos, exercícios e técnicas) como instrumento pedagógico para a reflexão e crítica.

Entender o teatro como linguagem implica reconhecer que sua articulação com práticas educativas dos movimentos sociais e com a Educação do campo não só é compreensível, como desejável. Se o teatro e a Educação burgueses operam em uma lógica bancária (Freire 2005), o Teatro do Oprimido propõe uma ruptura, com jogos e técnicas que estimulam a reflexão coletiva e a ação crítica. Ao transformar as pessoas em sujeitos do processo de aprendizagem, essa forma de teatro rompe com a percepção fatalista do mundo, abrindo espaço para uma concepção problematizadora que, “*enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária*” (Freire 2005:84).

Diante do embate entre o teatro burguês e o Teatro do Oprimido, discutirei, neste artigo, as potencialidades emancipatórias do teatro como linguagem e sua mobilização em lutas sócio-espaciais. Para tanto, organizo

a discussão em três eixos: inicialmente, situo historicamente as relações entre o Teatro do Oprimido e as lutas por terra e soberania popular no Brasil; em seguida, analiso a experiência do MST que articula teatro e Educação do campo; por fim, problematizo minhas próprias experiências de mobilização do teatro em um contexto rururbano, destacando os desafios e aprendizados.

O campo na formulação do Teatro do Oprimido

Nos anos 1960, o teatro de militância brasileiro buscava consolidar uma forma cênica nacional e incitar a luta. Para isso, adotava técnicas de agitação e propaganda (*agitprop*) como base para suas atuações. Artistas, intelectuais e estudantes buscavam agitar, denunciar, fomentar a indignação das classes populares e, em última instância, colocar em curso um processo de “*transferência dos meios de produção de linguagens artísticas para a classe trabalhadora*”, como apontado por Rafael Villas-Boas (2013), Iná Camargo Costa (2016), Silvana Garcia (1990) e Roberto Schwarz (1978). Até o acirramento do golpe militar, o teatro foi ambiente de resistência, desenvolvendo peças fundamentais para a história do teatro brasileiro e as lutas sociais.

Naquele período, Boal e o Teatro de Arena encenaram uma peça em um acampamento das Ligas Camponesas, no Nordeste. Com fuzis cenográficos, bradavam a necessidade de “*derramar o sangue pela liberdade e pela terra*”, buscando “*exortar os oprimidos a lutar contra a opressão*” e usando a arte para dizer verdades, para ensinar soluções” (Boal 1996:17). O sucesso da peça emocionou o camponês Virgílio, que agradeceu e propôs ao grupo ajudar a expulsar jagunços de uma terra invadida. Na sequência, conta Boal (1996:18–19):

Tentando organizar os pensamentos e as meias frases, fizemos o possível para explicar o mal-entendido. O argumento que nos pareceu mais verdadeiro foi dizer a verdade: nossos fuzis eram objetos de cenografia e não armas de guerra.

— “Fuzil que não dá tiro???” —perguntou espantadíssimo. “Então pra que é que serve?”

— Pra fazer teatro. São fuzis que não disparam. Nós somos artistas sérios que dizemos o que pensamos, somos gente verdadeira, mas os fuzis são falsos.”

— “Se os fuzis são de mentira, pode jogar fora, mas vocês são gente de verdade, eu vi vocês cantando pra derramar o sangue, sou testemunha. Vocês são de verdade, então venham com a gente assim mesmo porque nós temos fuzis pra todo mundo.”

O medo fez-se pânico. Porque era difícil explicar —tanto para Virgílio como para nós mesmos— como é que nós estávamos sendo

sinceros e verdadeiros empunhando fuzis que não disparavam, nós, artistas, que não sabíamos atirar. Explicamos como pudemos. Se aceitássemos ir juntos, seríamos estorvo e não ajuda.

— *"Então aquele sangue que vocês acham que a gente deve derramar é o nosso, não é o de vocês...?"* (BOAL 1996:18–19).

Tal relato evidencia o problema que o teatro de militância enfrentava: ter se tornado um teatro “explicador”, muitas vezes excessivamente intelectualizado, que buscava transmitir ao “povo” um ideal de revolução em vez de propor-se como ferramenta de diálogo e ação. Ao refletir sobre o encontro, Boal termina o relato dizendo:

... depois desse primeiro encontro (...) nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei ‘mensagens’... a não ser quando eu ia junto, correndo o mesmo risco (BOAL 1996:19).

Com o aumento da repressão da ditadura, Boal, impedido de atuar no teatro profissional, retoma os vínculos com as classes populares pela sistematização do Teatro do Oprimido “... já não mais tendo à disposição o aparelho teatral e o elenco profissional como meio e a peça como fim” (VILLAS-BOAS 2013:285). Começa, portanto, a promover experiências teatrais com o objetivo de deslocar a centralidade do espetáculo para fomentar discussões teatrais sobre as contradições e opressões vivenciadas socialmente.

O Teatro do Oprimido pode ser definido como um método que busca fomentar as formas de manifestação teatral dos oprimidos para expressar e comunicar seus pensamentos, opiniões, incômodos e desejos sobre a própria realidade, visando sua transformação.

... teatro do oprimido não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo. Não é o teatro no qual o artista interpreta o papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de liberação (BOAL 1980:25).

O que dá corpo, coerência e identidade ao Teatro do Oprimido são as premissas críticas que o alicerçam: a ideia do teatro como linguagem; a defesa pela tomada dos meios de produção teatral; a crítica da separação entre ator e espectador; e a ideia do teatro como ensaio da revolução. Tendo anteriormente analisado a ideia de teatro como linguagem, cabe apresentar brevemente o que as outras premissas críticas trazem de contribuição para a discussão teatral.

A defesa da tomada dos meios de produção teatral, por exemplo, parte da crítica à noção convencional de que fazer teatro é uma atribuição

exclusiva de atores. No lugar de pensá-lo como uma propriedade privada de um determinado grupo (os atores), Boal propõe que a humanidade retome para si a capacidade de fazer teatro e, nesse sentido, é fundamental que as pessoas tomem os meios de produção teatrais, apropriando-se das técnicas de expressão corporal. Boal também se posiciona criticamente contra a divisão entre os papéis de atores e espectadores no evento teatral. No lugar dessa separação rígida, Boal aposta na figura do *espect-ator*. Nesse caso, não se trata da mera transformação dos não-atores em atores, nem da negação completa da passividade em função da atividade. Pela figura do *espect-ator*, Boal aproxima-se da visão de Rancière sobre emancipação como “*o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham*” (2014:23).

A última premissa crítica do Teatro do Oprimido é a ideia de que o teatro seria um “ensaio da revolução” (BOAL 2019:175). Julian Boal (2022) sugere que há um duplo significado da palavra ensaio para o Teatro do Oprimido. A primeira delas é a de ensaio como um momento preparatório de uma certa ação, isto é, uma repetição e teste de cenas a partir de um modelo pré-estabelecido de modo a preparar-se para o espetáculo em si. Predomina nessa visão certa linearidade (começo, meio e fim) além de uma prescrição quanto ao desenvolvimento. Contudo, como alerta Adorno (2003), o ensaio pode também ser uma “*peculiar forma de prosa*”. Esse segundo significado da palavra ensaio rejeita uma construção fechada e definitiva, construindo-se pela experimentação ao analisar o objeto por diversos ângulos. O ensaio, nesse caso, é dialético e ressoa profundamente com as práticas educativas libertadoras, onde o processo de aprendizagem não segue roteiros pré-determinados, mas se constrói na relação com o outro. Se nos anos 1960 o teatro militante caía no didatismo, o Teatro do Oprimido transformou o palco em arena de debates e ação, mostrando-se aliado dos movimentos sociais e da Educação popular. É essa articulação com as lutas por terra que investigaremos a seguir, com foco na relação entre Boal e o MST.

Experiências contemporâneas do teatro na Educação do campo

Após o regime ditatorial e o retorno de Augusto Boal do exílio, as práticas do Teatro do Oprimido e de teatros político-populares ligados às lutas por terra foram retomadas com radicalidade, pautadas “*pelo método e princípio da transferência dos meios de produção da linguagem teatral*” (VILLAS-BOAS 2013:287). Já com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) instituído no Rio de Janeiro, Boal iniciou em 2001 uma parceria com o MST para oferecer formações que permitissem ao grupo teatralizar seus próprios problemas. Em outras palavras, buscava-se fazer teatro com o MST e não para o movimento, mobilizando os trabalhadores rurais a apropriarem-se da linguagem teatral e produzirem, de forma autônoma, suas

próprias manifestações culturais. As reflexões sobre essa aproximação são feitas principalmente por Rafael Villas-Boas, em seus artigos “MST conta Boal” e “2001-2021, duas décadas da Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré”. Participante ativo das formações, Rafael Villas-Boas constitui uma fonte primária importante e reconhecida. A análise a seguir baseia-se principalmente nessa experiência, já que não acompanhei presencialmente o processo de construção e consolidação de tal parceria. Sobre o período de formação com Augusto Boal, Rafael Villas-Boas escreve:

Trabalhamos de forma sistemática com o CTO e Boal durante cinco etapas de formação, duas em 2001, uma em 2002, uma em 2004 e a última em 2005. Desde o início nos foi ensinado o vocabulário dos jogos e exercícios e a dinâmica do Teatro Fórum. As três primeiras etapas foram de consolidação de nossa experiência como multiplicadores. Nos intervalos entre as etapas tínhamos que formar grupos teatrais nos estados, e ao nos reencontrarmos, avaliávamos os limites das experiências e as formas de complexificá-las (...) Na quarta etapa trabalhamos sobremaneira as técnicas do método Boal de teatro e terapia, “Arco-íris do desejo” (...) Na quinta etapa, no ano de 2005, nós propusemos ao CTO o trabalho com as técnicas do Teatro Invisível, do Teatro Jornal, e do Teatro Procissão (VILLAS-BOAS 2013:287-288).

A experiência vivida com as formações promovidas por Boal e pelo CTO fez com que o grupo percebesse a potência de mobilizar o teatro como ferramenta para identificação de contradições e impasses organizativos internos. Muitas questões, embora latentes, ainda não haviam sido plenamente formuladas ou amadurecidas enquanto discursos estruturados e, nesse sentido, o teatro revelou-se um instrumento de expressão e aprendizagem no reconhecimento coletivo de tensões, dúvidas e desafios cotidianos da organização.

Inicialmente, o trabalho com o CTO visava apenas à formação de multiplicadores do método teatral. Contudo, ao reconhecer sua relevância e seus efeitos nos processos de organização, o grupo participante das primeiras formações entendeu que outras pessoas dentro do movimento poderiam também se interessar pelo fazer teatral. Coletivamente, consolidam um grupo teatral permanente no interior do MST —a Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré— que passa a assumir, de forma autônoma, o papel de multiplicar internamente os conhecimentos adquiridos. De acordo com Rafael Villas-Boas, a criação da Brigada visava experimentar o teatro como “... processo de formação política, de ampliação da consciência da complexidade dos problemas e, sobretudo, de planejamento, elaboração, de formas de intervenção sobre a realidade” (VILLAS-BOAS 2013:291). Ou seja, buscava-se incorporar o teatro à própria prática política do movimento, articulando-o com as ações de base. Não se tratava,

portanto, de uma mera atividade cultural complementar, mas de uma proposta de intervenção pedagógica e política.

Villas-Boas (2013) destaca uma mudança significativa na forma como o teatro passou a ser compreendido e incorporado na dinâmica organizativa do movimento. Se inicialmente o teatro era associado a práticas recreativas ou visto de maneira estigmatizada —como uma linguagem elitista, instrumental ou mesmo marginalizada— à medida em que é incorporado nos cursos de formação passa a integrar os “horários nobres” dos encontros e cursos, isto é, os momentos de formação e debate (2013:292). Tal reconhecimento ampliou a legitimidade da linguagem teatral no movimento e contribuiu para sua valorização como ferramenta estratégica de formação política, análise crítica e ação coletiva.

A autonomia crescente dos participantes da Brigada Nacional de Teatro revela-se também com a diversificação metodológica, firmando parcerias teatrais que extrapolam o universo do Teatro do Oprimido e incluem referências de teatro épico e *agitprop*. Ao entender que múltiplas demandas exigem múltiplos olhares e abordagens, a experiência do MST dialoga diretamente com a crítica de Márcia Nogueira (2013), Julian Boal (2022) e minha (2023) sobre as atuações convencionais no Teatro do Oprimido, que tendem a serem pautadas em um uso rígido do método, deixando seu caráter dialógico em segundo plano.

As conquistas da Brigada Nacional de Teatro do MST e dos grupos ligados a ela são inegáveis: além da publicação de dezenove peças teatrais em dois volumes do livro “*Teatro e transformação social*”, os grupos ampliaram suas parcerias com grupos teatrais distintos e com universidades (VILLAS-BOAS 2021:15). Pode se dizer que nesse processo, os integrantes do MST acabam, em certa medida, por romper com os limites do método do Teatro do Oprimido e avançar na construção de uma prática própria,

... uma espécie de sistema interno de produção e circulação teatral, em articulação com coletivos parceiros, organizando uma dinâmica particular de autores, obras, coletivos e público (VILLAS-BOAS 2021:12).

Apesar disso, Rafael Villas-Boas (2021) aponta alguns obstáculos a serem superados tais como: a descontinuidade dos encontros nacionais, a dificuldade de realizar etapas de formação nacionais com novas turmas, a distância entre os assentamentos e integrantes, a dissolução de parte dos grupos, as dificuldades logísticas e de oportunidade de circulação dos repertórios e o fluxo migratório do campo para a cidade. Apesar disso, a Brigada segue com o

... desafio de retomar em escala massiva e com qualidade estética, técnica e política o processo de enraizamento em territórios e

comunidades camponesas, quilombolas e escolas do campo (VILLAS-BOAS 2021:16).

A experiência histórica do MST e das lutas camponesas revela que não apenas o desenvolvimento do Teatro do Oprimido converge com a luta pela terra no Brasil, como suas premissas críticas se alinham aos ideais de soberania, autonomia e emancipação popular. O que as distancia, contudo, é a dimensão sócio-espacial. Embora Boal aborde a necessidade de transformação social, o espaço em que essa sociedade se estrutura é pouco considerado em sua análise. Ignora-se que espaço e sociedade são esferas “... inseparáveis, mesmo que não se confundam” (SOUZA 2013, p. 16)¹, e que tanto a sociedade produz seu espaço, como também é por ele transformada. Por isso, acredito que, para uma articulação mais potente entre a mobilização do teatro como instrumento político na luta pela terra, é necessário ampliar os questionamentos do método e pensar a transformação social sem desvinculá-la do contexto sócio-espacial — questão que mobiliza minha pesquisa e será abordada no próximo tópico.

Reflexões sobre minhas experiências em um contexto rururbano

Apesar da minha formação em Arquitetura e Urbanismo, venho, ao longo dos anos, aproximando-me da discussão teatral, especialmente do Teatro do Oprimido. Esse interesse motivou uma pesquisa sobre as articulações possíveis entre os jogos e exercícios e práticas sistematizadas por Boal com a discussão sócio-espacial. Iniciada no mestrado (2021–2023), essa pesquisa busca não se limitar às tentativas de iluminar e debater questões sociais, como propõe Boal originalmente, mas reconhecer a proximidade da relação sociedade-espaço, entendendo que o espaço tanto é produzido e transformado pelas relações sociais que abriga, como produz e transforma as relações sociais em diferentes medidas (SOUZA 2013).

Uma das principais experiências desse processo surge da parceria com o *Grupo de Teatro São Gonçalo do Baçã*, no distrito homônimo em Itabirito, Minas Gerais. Localizado na região do Quadrilátero Ferrífero, São Gonçalo do Baçã teve sua formação diretamente relacionada ao ciclo do ouro do século XVIII, surgindo como entreposto entre Ouro Preto (antiga Vila Rica), Congonhas e Moeda. Por se tratar de uma região mineradora com grande fluxo de pessoas e mercadorias, a formação do arraial foi principalmente vinculada à extração do ouro de aluvião, às práticas de agricultura e pecuária para subsistência e à passagem e parada de

¹ Por isso também a adoção do termo sócio-espacial (com hífen), como proposto por Marcelo Lopes de Souza (2013), em contraponto à grafia da norma culta socioespacial que sugere um continuum no qual o social apenas qualifica o espacial. O termo sócio-espacial, por sua vez, indica uma interdependência, um movimento dialético de produção do espaço pelas relações sociais e vice-versa.

tropeiros. Mais recentemente, o distrito vem sendo afetado pelas tentativas de construção de um terminal ferroviário para o transporte de minério nas proximidades de seu centro. Por um lado predomina, assim como em demais cidades historicamente afetadas pela mineração, um discurso de que a região teria uma “vocaçãõ mineradora”, argumento que tende a ser aceito pelos moradores favoráveis ao terminal. Por outro, uma suposta vocaçãõ turística aparece como contraponto à mineração e é naturalizada sem demais críticas por parte dos moradores. Ambas as visões heterônomas, tendem a desconsiderar os problemas associados às atividades (mineradora e turística) como também ignorar o processo histórico de produção sócio-espacial coletiva do distrito.

Nesse contexto em que disputas políticas e práticas heterônomas despontam no cotidiano de São Gonçalo do Baçãõ, tornou-se importante articular minha atuação para colocar em discussãõ os diferentes projetos de distrito que coexistem na realidade sócio-espacial dos moradores. Entre 2022 e 2024, realizei diversas experiências teatrais em que, com jogos, exercícius e práticas teatrais focados na sensibilizaçãõ corporal e na promoçãõ de diálogos não-verbais, pretendia-se engajar o grupo e avançar na problematizaçãõ sócio-espacial. Tratando-se de um processo longo e repleto de particularidades, não cabe apresentá-lo na íntegra no contexto deste artigo, portanto, destaco três momentos exemplares em que os moradores levantaram questões sócio-espaciais sobre o distrito, promoveram discussões e evidenciaram, ainda que de forma incipiente, as contradições existentes.

O primeiro momento deu-se em abril de 2022 quando, a convite do grupo de teatro do distrito, ministrei uma oficina de Teatro do Oprimido para adolescentes. Durante a oficina, realizamos alguns jogos e exercícius que trabalham com a sensibilizaçãõ espacial (promovendo a atençãõ ao ambiente em que estavam), “desmecanizaçãõ” corporal (investigando movimentos não usuais ou extra cotidianos) e com o diálogo não-verbal (investigando maneiras de se comunicar para além do discurso)². A última dinâmica realizada foi uma prática de teatro-imagem que dispensa o uso da fala como comunicaçãõ e mobiliza o corpo para criar imagens que tornem visível o pensamento das pessoas sobre um assunto, problema ou situaçãõ do cotidiano. No caso da técnica “*imagem de transiçãõ*”, mobilizada com o grupo, as pessoas são convidadas a elaborar a imagem real, isto é, o entendimento da realidade de um determinado contexto ou situaçãõ. Em seguida, os participantes são convidados a refletir e esculpir as imagens ideais do assunto, isto é, como a mesma situaçãõ ou contexto poderia ser. Por fim, faz-se a transiçãõ entre as cenas para investigar o pensamento do grupo quanto às possibilidades de transformaçãõ da realidade.

2 A descriçãõ detalhada dos jogos e exercícius realizados nesse encontro pode ser encontrada na minha dissertaçãõ “*Teatro do Oprimido como interface*”, publicada em 2023.

Na dinâmica realizada em São Gonçalo do Baçã, sugeri que inicialmente elaborássemos uma cena para responder à pergunta “*Como é o turismo no distrito?*”. Conhecendo o discurso dominante de que o turismo na região era uma vocação, buscava ver quais outras relações as imagens corporais criadas pelo grupo nos revelariam. Uma das primeiras imagens esculpidas foi a igreja do distrito, com referências ao espaço interno do altar, à entrada da igreja e ao espaço externo, representado com pessoas fazendo poses, tirando fotos, abraçando etc. Não demorou muito tempo para que outras figuras surgissem em cena:

- Uma pessoa foi esculpida com os olhos tapados, enquanto outra pedia esmola;
- Outra imagem impactante foi a escultura de uma pessoa fazendo duas “armas” com as mãos, em referência à violência, e
- Por fim, surgiram imagens mais relacionadas à periferia, como “poses estilo *Mandrake*” e “*passinhos*”. Esses outros personagens acabam por revelar um turismo não-elitizado, que parece apontar para relações conflituosas.

Em seguida, propus que os participantes esculpisse imagens respondendo à pergunta “*Como o turismo em São Gonçalo do Baçã poderia ser?*”.

- A primeira representação foi de todas as pessoas unidas e sorrindo como se estivessem fazendo uma pose para a foto. Um turismo ideal sem conflitos ou contradições.
- Além dessa, surgiram imagens de pessoas bebendo, conversando, admirando algo e dançando forró.
- Surgiram também imagens não tão positivas, incluindo a de uma pessoa pedindo esmola, como se não houvesse possibilidade de transformação da cena real representada.

O teatro-imagem (Figura 1) revelou-se capaz de tornar visíveis algumas informações e relações no espaço cotidiano que nem sempre estavam de acordo com a idealização sobre o turismo. Nessa prática, cada participante adiciona e remove aspectos da escultura que o afetam, evidenciando seus incômodos e interesses. No caso de São Gonçalo do Baçã, as cenas reais revelam que na relação com o turismo coexistem tanto um imaginário “cristão”, “inocente” e “feliz” (com as imagens das pessoas rezando e fazendo corações na igreja), quanto violento e exploratório (com a imagem da esmola, a imagem da arma). A imagem torna possível e visível a coexistência de pessoas fazendo poses para tirar foto na frente da igreja, correspondendo à visão convencional do turismo, e pessoas fazendo poses “*Mandrake*”, correspondendo ao turismo periférico que escapa tal visão. A

justaposição de diversos aspectos à atividade turística, mesmo que já vivenciados por todos, passa a compor uma imagem que contribui para o entendimento das contradições. As imagens do “*como o turismo poderia ser*”, por sua vez, mostravam-se articuladas com o espaço cotidiano e com os desejos sobre ele. Contudo, ao manter alguns elementos da realidade (a pessoa pedindo esmola, por exemplo), revelavam também certa a descrença de que o futuro pudesse ser diferente da realidade presente.

Figura 1 - Colagem digital
Turismo no Baçõ a partir das cenas elaboradas pelo grupo



Fonte: Elaboração própria.

Por mais que as imagens apontassem para um entendimento mais amplo do turismo, relacionando aspectos contraditórios naquele contexto específico, parecia importante avançar para além da conscientização do contexto imediato. Nesse sentido, mais do que levantar as contradições existentes, faz-se importante problematizar como a realidade sócio-espacial está atrelada às relações de dominação no modo de produção capitalista. Em minhas atuações com o método do Teatro do Oprimido, tenho percebido que, para ampliar a problematização pelo grupo, é necessário superar sua abordagem convencional e permitir certa contaminação por outras práticas e dinâmicas. Na prática convencional de Teatro do Oprimido um ou mais multiplicadores oferecem uma oficina curta a partir de uma estrutura metodológica dada de antemão, antes mesmo de conhecer o grupo

com quem se trabalha. Márcia Nogueira faz uma importante crítica a essa atuação, apontando para a necessidade de sair do papel de “... *especialista, do profissional que vem com um projeto pronto*” e passar a ser o de “... *alguém que vai coordenar um processo aberto para as contribuições dos membros da comunidade*” (NOGUEIRA 2013:191).

Assim, desde janeiro de 2023, passei a guiar meu trabalho a partir do contexto sócio-espacial, da interação e do que desejava problematizar com o grupo. Em certa medida, buscava “poluir” minha prática na tentativa de superar um “*T.O. bem-feito*”, orientando-a na direção de um “*T.O bem adaptado*”, como sugerido por Julian Boal (2022:211). Para tanto, propus uma oficina de fotografia no distrito como tentativa de levantar as diferentes perspectivas sobre o espaço, ampliando as conversas e o olhar crítico dos moradores sobre a realidade sócio-espacial do distrito. Além das câmeras fotográficas, levei também um conjunto de molduras com as seguintes frases: “*tem qualidades*”, “*tem problemas*”, “*é de todo mundo*”, “*não é de ninguém*” e “*aconteceu por conta da mineração*”. A proposta de articular molduras às fotografias foi elaborada por Guilherme Arruda em sua “*Interface das molduras*” (2021), ao perceber que elas atuam como balizas para a discussão, ajudando a instigar o olhar para as contradições e incitar problematizações a partir das fotos.

A oficina de fotografia em São Gonçalo do Bação contou com a presença de diversas crianças que participavam de um grupo de escoteiros e algumas moradoras. Logo no início, uma das moradoras começou a olhar para os lados com a moldura “*aconteceu por conta da mineração*” em mãos e, com bastante indignação exclamou: “... *eu estou olhando, mas só consigo enxergar coisas boas que aconteceram por conta da mineração!*” Na sequência, ela passou a nomear as “*coisas boas*” que aconteceram por conta da mineração: os totens instalados nos pontos turísticos, as lixeiras, os uniformes dos escoteiros... tudo tinha sido feito por uma mineradora que atuava na região. É evidente que não aconteceram apenas “*coisas boas*” por conta da mineração, como exposto por diversas fotos realizadas na oficina como a do terreno descampado para o terminal de minério ou as casas com placa de “*vende-se*” espalhadas pelo distrito. Mas o susto inicial da moradora lança luz para a importância de se ter práticas que superem uma visão binária das questões sócio-espaciais e, no lugar, possam atuar para expor suas contradições. Afinal, questionar o papel da mineração na região implica reconhecer as complexidades dessa relação para que se possa agir de maneira informada e crítica.

Além dessas, outras questões surgiram a partir da oficina. Foram feitas diversas fotos de áreas comuns do distrito sob a moldura “*tem qualidades*” e a moldura “*é de todo mundo*”. Dois adolescentes também tiraram uma foto que capturava o distrito inteiro sob a moldura “*é de todo mundo*” (Figura 2). Ao mesmo tempo, as áreas comuns também foram emolduradas com a frase “*não é de ninguém*”, o que nos levou a questionar

como se dão as relações entre o que é público e o que é privado. Já a moldura “*tem problemas*” foi bastante usada para denunciar um processo de erosão na região, que coloca algumas construções em risco, além de locais “abandonados” e prática sociais e religiosas (“dar grau” com a bicicleta, “fazer macumba”), lançando luz às relações conflituosas que existem no distrito.

Figura 2 - O centro do distrito emoldurado com a frase “É de todo mundo”



Fonte: Acervo pessoal

Todas as imagens foram exibidas para os moradores que participaram da oficina, para que pudessem discutir as diferentes visões sobre o distrito. Apesar da participação massiva das crianças na oficina —e do fato de que suas fotografias revelavam questões fundamentais sobre o distrito—, percebi que a discussão crítica sobre as imagens esbarrava em limites. Enquanto a moradora adulta conseguia articular verbalmente a contradição da relação com a mineração, por exemplo, as crianças demonstraram dificuldade verbalizar os questionamentos que tinham. O olhar atento às dinâmicas locais e às nuances da realidade sócio-espacial do distrito, revelado pelas fotos das crianças, reorientou meu trabalho com o grupo. Tomando as fotos registradas por eles como baliza, propus uma prática teatral para que pudessem elaborar cenas curtas, mobilizando o corpo para pensar criticamente, sem depender do discurso verbal. Esse processo de vinculação do corpo ao pensamento e imaginação implica uma proposta pedagógica que não tenha a separação corpo-mente como imperativo, entendendo, em consonância com bell hooks (2013), que o corpo e o engajamento pelo prazer contribuem com o processo de aprendizagem.

Dentre as cenas propostas pelas crianças, duas se destacam. A primeira delas foi desenvolvida a partir de um conjunto de imagens de

árvores fotografadas na oficina (Figura 3). Duas das fotos, emolduradas com “é de todo mundo” e “tem qualidades”, mostravam uma árvore no jardim de um casarão que, além de ser a casa de uma moradora, abriga também um grupo de artesãs do distrito. A última foto mostrava três árvores cortadas com a moldura “tem problemas”. Para a cena, uma criança interpretou a árvore que fica em frente ao casarão, enquanto as outras cuidavam dela, bordavam sob sua sombra e a admiravam. Para representar as árvores cortadas, o grupo fincou um pedaço de bambu no chão que era menosprezado pelas pessoas. De certa maneira, articulam a relação de cuidado daqueles moradores, esboçando de forma tímida um questionamento quanto ao que é público e o que é privado.

Figura 3 - Coleção de fotos apresentadas para o grupo 1

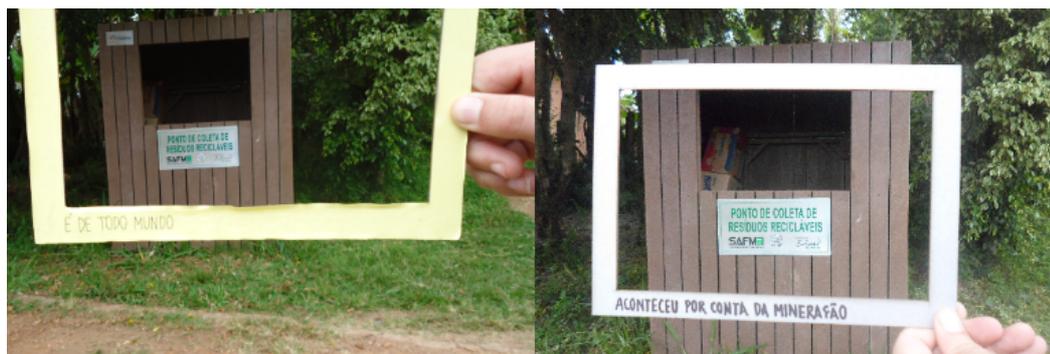


Fonte: Acervo pessoal

Já a segunda cena foi elaborada a partir de duas fotos da lixeira doada pela empresa mineradora, sendo uma com a moldura “aconteceu por conta da mineração” e a outra com a moldura “é de todo mundo” (Figura 4). O grupo iniciou sua cena com uma criança fazendo o papel de caminhoneiro, imitando os barulhos do motor. O caminhoneiro desce do caminhão imaginário, segura um volume imaginário com as mãos e “joga” no local, fazendo um som de queda (“bum”). O caminhoneiro, então, retorna ao caminhão, bate a porta, engata a marcha ré e vai embora. Olhando para baixo, entra em cena o segundo personagem responsável por pintar a lixeira e parafusar a placa. Na sequência, três meninas entram em cena e usam a lixeira, sem esboçar nenhum som. Como conclusão da cena, dois meninos retomam a imagem do caminhão, mas dessa vez, fazem um barulho de falha

no motor de arranque. Depois de duas tentativas, eles conseguem ligar o caminhão e descem até a lixeira onde coletam o lixo e vão embora.

Figura 4 - Coleção de fotos apresentadas para o grupo 2.



Fonte: Acervo pessoal

Na cena, as crianças conseguiram articular relações sócio-espaciais importantes que evidenciam a forma de atuação da mineradora no distrito. A lixeira “chega” de forma imposta, jogada de “cima para baixo” (“bum”). Não representam nenhuma proposta de conversa com os moradores e articulam movimentos mecanizados dos trabalhadores (caminhoneiro e trabalhador) que “chegam de fora e apenas executam seu trabalho”. O envolvimento com os moradores aparece pontualmente, no uso das lixeiras. Além disso, com os barulhos dos caminhões, evidenciam a diferença entre o trabalho da empresa privada e do serviço público que, mesmo terceirizado, é representado de forma bem precarizada.

Ainda que de forma incipiente, as crianças dos dois grupos começam a articular a maneira como percebem a produção e o uso do espaço cotidiano. Elaboraram imagens de relações de cuidado individuais e coletivas, mas também conseguiram evidenciar relações heterônomas. Corporalmente expressaram relações complexas que, dificilmente, relatariam por palavras. Em certo sentido, a prática apontou para um início de problematização pelas crianças, abrindo a possibilidade de continuação do trabalho na direção de um questionamento aprofundado dessas relações, destacando as contradições existentes.

Considerações finais

O processo realizado em São Gonçalo do Baçõ revela, antes de tudo, o potencial transformador da articulação entre corpo e espaço no processo de aprendizagem sócio-espacial. Mobilizando o teatro como linguagem, foi possível trazer à luz, o que muitas vezes as palavras não conseguem expressar. O corpo se torna um meio poderoso de acesso à realidade sócio-

espacial, permitindo que os participantes revelem e reflitam sobre as contradições e tensões do cotidiano. As imagens e ações corporais, expressas por meio das dinâmicas teatrais, ofereceram uma nova maneira de visualizar e questionar as relações que estruturam aquele espaço, ampliando a percepção crítica da realidade.

Essa experiência dialoga com a proposta de Márcia Nogueira (2007) sobre o Teatro em Comunidade, que não se restringe a um formato específico, mas envolve múltiplas práticas construídas a partir da realidade local, buscando superar a noção do educador como transmissor de um conhecimento ou de um método pronto. Dessa forma, o objetivo do trabalho não é apenas garantir o acesso e domínio da linguagem teatral, mas engajar as pessoas em um processo coletivo de apropriação do teatro como interface para a problematização da realidade sócio-espacial. A experiência visou (e visa) criar condições para que os próprios participantes se tornem agentes do processo, rompendo com representações hegemônicas da realidade. Ao fortalecer a autonomia crítica dos grupos, abre-se espaço para ações contra-hegemônicas que, por sua vez, têm o potencial de criar alternativas que levem em consideração as contradições e complexidades sócio-espaciais, visando transformação.

Contudo, uma das principais dificuldades do processo é o tempo da atuação. A relação firmada com o grupo não foi construída rapidamente, mas exigiu (e exige) um processo de aproximação contínuo que pode ser interrompido ou atrasado pelas condições sociais e políticas adversas. Por sua vez, há cada vez mais agilidade nos processos das grandes corporações e na atuação do Estado em acelerar as licenças ambientais e promover ações amparadas por fortes investimentos e discursos de “desenvolvimento”. No caso específico de São Gonçalo do Bação, o processo de aprovação da licença ambiental, em 2025, para o terminal de minério ilustra a rapidez com que esses interesses se sobrepõem às demandas dos moradores, tornando o cenário ainda mais desafiador para a articulação de ações coletivas de reflexão crítica. Essa realidade nos provoca a questionar: como continuar a engajar pessoas na problematização e transformação de sua realidade sócio-espacial diante da expansão das atividades mineradoras e latifundiárias?

Referências

ADORNO, T. (2003). “O Ensaio como forma”. In: *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 34: 15–45.

ARRUDA, G. (2021). “Pedagogia sócio-espacial para democracia radical: uma experiência mediada por interfaces em Glaura”. Belo Horizonte: Tese de doutorado em Arquitetura e Urbanismo, NPGAU—Universidade Federal de Minas Gerais.

BRECHT, B. (1967). *Teatro dialético — ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BOAL, A. (1979). *Técnicas latino-americanas de teatro popular: Uma revolução copernicana ao contrário*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1980). *Stop! C'est Magique*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1996). *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e Terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.

_____. (2019). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34.

BOAL, J. (2022). *Sobre antigas formas em novos tempos: o teatro do oprimido hoje entre “ensaio da revolução” e técnica interativa de domesticação das vítimas*. São Paulo: Hucitec.

COSTA, I. (2016). *A hora do teatro épico no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23^a ed.

GARCIA, S. (1990). *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo.

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

LURIA, A.R. (1988). “Vigotskii”. In: VIGOTSKII, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo: 21–38.

NOGUEIRA, M.P. (2007). “Tentando definir o Teatro na Comunidade”. *IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*: 1–4.

NOGUEIRA, M.P. (2013). “Boal e o teatro em comunidades: Contribuições da experiência africana”. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, v. 26, n.26:181–197.

RANCIÈRE, J. (2012). “O espectador emancipado”. In: RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes:7–26.

ROSENFELD, A. (2012). *Brecht e o teatro épico*. São Paulo: Perspectiva.

SCHWARZ, R. (1978). “Cultura e política, 1964-1969”. In: SCHWARZ, R. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra:61-92.

SOUZA, M.L. (2013). *Conceitos fundamentais para a pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

VILHENA, M.L. (2023). “Teatro do Oprimido como interface”. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, NPGAU—Universidade Federal de Minas Gerais.

VILLAS-BOAS, R.L. (2013). “MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 57:277-298.

_____. (2021), “2001-2021, duas décadas da Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré: ressonâncias, desafios e interfaces com o trabalho teatral da Educação do Campo”. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6:1—19.

Sobre a autora

Maria Laura de Vilhena possui graduação e mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas de projeto arquitetônico, cenografia e *design* da performance. Atua na criação e execução de cenários para teatro, e já contribuiu como cenógrafa e assistente de cenografia em três diferentes espetáculos com o grupo BARRACÃO UFMG, onde também participou da montagem de duas exposições. Teve um trabalho de cenografia escolhido para participar da *Mostra Estudantil da Quadrienal de Praga de Cenografia e Design da Performance*. Defendeu a dissertação “Teatro do Oprimido como interface” na Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora sobre as articulações possíveis entre os jogos, exercícios e práticas sistematizadas pelo Teatro do Oprimido e discussões sócio-espaciais em espaços rururbanos. De forma geral, investiga as potências políticas e estéticas do teatro, relacionando a experimentação corporal e artística com a reflexão crítica.

**educação do campo, educação popular e o mst:
entrevista com a professora jade percassi**

**countryside education, popular education and mst:
interview with teacher jade percassi**

Jade Percassi

Pesquisadora e Educadora Popular
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
São Paulo

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2050-3091>

Luciana Maria Azevedo de Almeida

Pesquisadora independente e Doutora em Filosofia
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6871-717X>

Aline Mendes Bernardes-Santos

Mestre em Educação e Educadora Socioambiental
Epicentro Urihi
Belo Horizonte, MG

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0800-8189>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15475515>

Resumo: Entrevista com Jade Percassi, Doutora em Educação e Professora do MST, realizada pelas pesquisadoras Luciana Maria de Azevedo Almeida e Aline Mendes Bernardes Santos em maio de 2025.

Palavras-chave: (1) Educação do campo; (2) Educação popular; (3) MST; (4) Reforma agrária; (5) Movimentos sociais.

Abstract: Interview with Jade Percassi, PhD in Education and MST teacher, conducted by researchers Luciana Maria de Azevedo Almeida and Aline Mendes Bernardes Santos in May 2025.

Keywords: (1) Countryside education; (2) Popular education; (3) MST; (4) Agrarian reform; (5) Social movements.

Entrevistadoras: *Professora Jade, considerando sua trajetória intelectual e acadêmica, quais foram as questões, reflexões e motivações que a levaram a se aproximar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a se engajar neste movimento?*

Jade: *Costumo dizer que a minha história, e a história da minha geração se misturam com a história do próprio Movimento. Eu passei parte da infância no campo, no estado do Mato Grosso, no final dos anos 70, início dos anos 80 do século passado, em um contexto muito marcado pelas tensões em torno da questão agrária. No Rio das Mortes, em Nova Xavantina, já estava desenhado o conflito que caracteriza a própria formação do nosso país: de um lado povos indígenas em resistência, lutando pelo reconhecimento e demarcação de seus territórios ancestrais, de outro latifúndios improdutivos de propriedade das oligarquias ruralistas, sendo gradativamente substituídos pela monocultura de commodities para exportação e ali no meio, tentando sobreviver, algumas famílias de pequenos agricultores, buscando meios para produzir alimentos. Ali entendi que havia algo de muito errado, tanta terra sem gente e tanta gente sem terra, passando fome.*

Quando, após uma série de desventuras, minha família se deslocou para São Paulo, tive a sorte de estudar com uma professora de Geografia que nos apresentou, muito cedo, um livro chamado Pascoalzinho pé no chão - uma fábula da reforma agrária, de Chico Alencar (1986)¹. A história de uma família de coelhos que perde suas terras para a instalação de uma usina de cana-de-açúcar e precisa se deslocar para a periferia da cidade grande e depois se organiza com outras famílias para retornar para o campo e reivindicar o direito à terra, para quem nela vive e trabalha. Esta foi, sem dúvidas, a primeira semente da minha aproximação com o tema.

Mais tarde, já na universidade, fui impactada como outras milhares de pessoas pelo Massacre de Eldorado dos Carajás, em abril de 1996. Aquele episódio escancarou a permanência de uma lógica entranhada na nossa sociedade, do uso de forças policiais para a garantia da propriedade privada da terra nas mãos da burguesia agrária e violação de direitos da população pobre que ousa se organizar e lutar. A visibilidade nacional e internacional dessa passagem tenebrosa tornou possível a pauta da reforma agrária voltar à ordem do dia, nos meios de comunicação e na Academia. Assim, além de direcionar parte da minha formação para a questão agrária e sua relação com as desigualdades sociais, fui me aproximando do próprio MST, através do Movimento Estudantil, com ações de solidariedade e das ações de extensão, com visitas didáticas e outras vivências. Meses antes de me formar, já estava trabalhando na Assessoria Técnica ao movimento, buscando mobilizar os conhecimentos “científicos”, sistematizados, em

¹ Em 2012, a Editora Expressão Popular reeditou o livro.

diálogo com os saberes populares e coletivos, para construir soluções para os problemas comuns aos territórios conquistados ou em disputa.

Entrevistadoras: Na obra *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire afirma:

... a reforma agrária, como processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio de técnicas de produção, de comercialização, etc, mas pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada” (FREIRE 2001:75).

É possível afirmar que as formações político-pedagógicas do MST seguem essa diretiva freiriana? Como as práticas artísticas desenvolvidas no âmbito no MST contribuem para essa transformação cultural e política?

Jade: *Ao longo de sua história, na medida em que foi se ampliando territorialmente e humanamente, o MST foi se complexificando na sua organização interna, aprofundando o estudo sobre a realidade e a intencionalidade pedagógica sobre as diversas dimensões da vida. Então, o movimento nasce a partir da necessidade histórica de camponeses e camponesas, que se organizam para lutar pelo direito à terra, mas a terra é apenas o primeiro passo, a mãe de todas as outras lutas. Uma das músicas mais conhecidas do cancionário da luta diz textualmente:*

Erguendo a fala, gritando “Reforma Agrária” porque a luta não para quando se conquista o chão; fazendo estudo, juntando a companheirada, criando cooperativa pra avançar na produção (ZÉ PINTO, Floriô).

O que isso quer dizer é que a reforma agrária não se trata apenas de uma operação econômica, jurídica ou administrativa, de redistribuição da terra; o Programa de Reforma Agrária Popular do MST contém as diretrizes para a construção de um modelo de desenvolvimento para o campo, que extrapola inclusive os assentamentos. Diz respeito aos interesses da classe trabalhadora para enfrentar as múltiplas violências do sistema capitalista (o latifúndio, a destruição da natureza, a exploração, o patriarcado, o racismo). Então as formulações do movimento nas dimensões das relações de trabalho, da educação, da saúde, da comunicação, da cultura, seguem todas esta linha, de superar as formas impostas pelo sistema capitalista, buscando cultivar valores humanistas e socialistas, na construção de relações humanas emancipadoras, por isso dizemos que é um programa cultural. Isso se reflete nas práticas e produções artísticas, desenvolvidas a partir da luta e dos processos coletivos nos territórios, uma vez que “... a materialidade se

reflete no ser social”: ensinamento que nos chega desde Paulo Freire, e antes dele, do materialismo histórico dialético.

Entrevistadoras: A Educação Popular é uma abordagem pedagógica que busca promover a conscientização, a autonomia e a transformação social por meio de processos educativos participativos e dialógicos. Considerando essa perspectiva, qual é a relevância da Educação Popular na formação política de indivíduos e grupos que atuam em movimentos sociais, como os que lutam pela reforma agrária, justiça social e direito à terra? Como essa prática educativa contribui para a articulação e o fortalecimento desses movimentos, incentivando a participação ativa e a organização coletiva? Além disso, de que maneira a Educação Popular pode desafiar estruturas de desigualdade e opressão, ajudando a construir uma sociedade mais justa e inclusiva?

Jade: *A Educação Popular, tal como o MST a compreende, ou seja, a partir do referencial freireano, é uma das matrizes que compõem o que a professora Roseli Caldart sintetizou como a Pedagogia do Movimento. Ela é fundamental no processo de formação dos sujeitos e, sobretudo, desse sujeito coletivo que é o movimento social, menos como um plano ou um conjunto de práticas a serem seguidas, e sim como método, que abrange a práxis —no sentido de não dissociação entre o fazer e o pensar— e a dimensão da luta social como dimensão educativa.*

O companheiro Gilmar Mauro sempre diz que em um dia de ocupação e acampamento se aprende mais sobre como funciona a sociedade do que em anos de Sociologia na faculdade, e é pura verdade. Romper a cerca que separa os seres humanos da natureza implica em compreender a função social da terra, a constituição federal, o papel da propriedade, a atuação da polícia, os interesses políticos e econômicos, e por outro lado vivenciar na prática a organização coletiva para solucionar as necessidades imediatas: providenciar água, alimentação, abrigo, segurança, cuidado das crianças, e assim por diante. A Educação Popular se faz presente em movimento, ao articular diferentes saberes, ao proporcionar essas trocas em que homens e mulheres “... se educam entre si mediatizados pelo mundo”, tendo como ponto de partida e de chegada os interesses do povo. Trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, crianças, estudantes, artistas, militantes de outras organizações aliadas; todos saem transformados de alguma maneira, após vivenciar coletivamente um processo de luta.

Entrevistadoras: Algumas escolas do campo têm conseguido formar cidadãos críticos e politicamente atuantes, capazes de refletir e intervir no contexto social em que vivem. No entanto, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais, ainda existem desafios significativos para alcançar esse objetivo, como a falta de diálogo com a realidade local, a reprodução de modelos

educativos tradicionais e a desarticulação entre teoria e prática. Diante desse cenário, o que a Educação Formal pode aprender com os princípios e práticas da Educação Popular, no que diz respeito à formação política dos estudantes? Como a valorização do conhecimento comunitário, a participação ativa dos educandos e a integração entre Educação e transformação social podem contribuir para superar os entraves atuais e promover uma Educação mais crítica e emancipatória?

Jade: *A Educação do Campo traz em sua própria concepção um grande desafio que é também seu maior trunfo, que é de ter que se haver com a materialidade da vida e do mundo. Na prática, implica que em cada escola do campo, nos diferentes níveis de ensino, um conjunto de educadores e educadoras e as famílias da comunidade escolar se debruçam continuamente para a construção de um currículo que parte da realidade, das vivências e das experiências das pessoas que vivem no campo; agricultores/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. Essa vivência da integração entre prática e teoria, aliada às necessidades de pensar criticamente sobre a realidade e de participar ativamente da tomada de decisões, tem um enorme potencial de formação da consciência e da autonomia, pressupostos para o fortalecimento de sujeitos capazes de impulsionar coletivamente processos de transformação social.*

Vale lembrar que a conquista da Educação do Campo é fruto da luta de muitas organizações e movimentos populares pelo direito à permanência de crianças, jovens e adultos no campo, com uma Educação que valorize a cultura, o conhecimento e a identidade dos povos do campo. Isso gerou amplas e intensas lutas e articulações para garantir a formação de professores e professoras através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), que já completou 27 anos. Mais de 190 mil pessoas passaram por processos de escolarização do Pronera, entre alfabetização, cursos técnicos, de graduação, especialização e mestrado.

Criado no mesmo período do Pronera, o Fórum Nacional de Educação do Campo tem sido um instrumento de fortalecimento na reconstrução das políticas públicas para a Educação do Campo, após o período dos desgovernos (Temer/Bolsonaro), articulando o conjunto dos movimentos e organizações do campo na elaboração e acompanhamento dos programas, como o próprio Pronera, a Residência Agrária, as Licenciaturas em Educação do Campo, o PRONACAMPO, Saberes da Terra, PNLD Campo, Observatório da Educação do Campo, PIBID Diversidade, Escola da Terra, PET Campo e bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras.

Entrevistadoras: Há décadas, observa-se uma forte estigmatização e criminalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por parte de setores da mídia e de alguns segmentos políticos, que

frequentemente associam o movimento à violência e à desordem. Diante desse cenário, como o MST e seus apoiadores podem enfrentar esses ataques à sua imagem pública? Quais estratégias de comunicação, mobilização e diálogo podem ser adotadas para desconstruir narrativas negativas e apresentar a luta pela reforma agrária em sua dimensão social e política, construindo uma percepção mais justa e equilibrada sobre o movimento na sociedade?

Jade: *Além do problema estrutural da concentração da terra e dos bens da natureza, temos em nosso país historicamente também a concentração dos meios de comunicação, que atendem aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes. Isso torna desde sempre esta disputa desigual. Em que pese todos os esforços do MST e de outras organizações da classe trabalhadora em se apropriar tecnicamente e desenvolver um sistema popular de comunicação, com veículos como a TVT, Rádio Brasil Atual, agência Brasil de Fato, o Centro Popular de Mídias, entre outras, o outro lado investe pesadamente na batalha ideológica, não apenas através dos meios tradicionais, mas também mais recentemente com produções exclusivas para internet —iniciativas como o Brasil Paralelo—, sem contar a disseminação de valores alinhados com o agronegócio, seja com campanhas publicitárias, a exemplo do “agro é pop”, seja com a produção da indústria cultural com as músicas e todo o pacote estético do “agronejo”.*

De forma que, sem deixar de lutar por espaços onde essa disputa do imaginário acontece cotidianamente, é necessário também apostar em outras formas de diálogo com a sociedade, seja através das próprias lutas sociais, com ocupações, marchas, ações de agitação e propaganda; como intensificar as atividades presenciais como feiras, festivais de artes, espaços culturais e de comercialização, onde é possível conversar com as pessoas sobre a relação entre a reforma agrária e a produção de alimentos, em oposição aos efeitos da adoção do modelo do agronegócio —destruição ambiental, impactos dos agrotóxicos na saúde, entre tantos outros. Nas periferias das grandes cidades, essa interação tem-se dado de forma mais intensa desde os tempos mais brutos da pandemia da covid-19, através de ações de solidariedade com a distribuição de alimentos e as cozinhas solidárias nas comunidades mais vulneráveis, onde o movimento se fez presente e foi possível estreitar relações.

As escolas e as universidades certamente têm um papel importante a cumprir nessa missão, que é sobretudo de um compromisso com a verdade, de fazer chegar as informações sobre o uso da terra e das relações com a natureza e a apropriação das riquezas no Brasil, como as decisões políticas se refletem na vida de toda a população, a existência de pessoas que vivem no campo e se dedicam a produzir alimentos que chegam às casas das pessoas e assim por diante.

Entrevistadoras: Considerando o contexto de falência do modelo de desenvolvimento atual, os impactos negativos do agronegócio e os desafios impostos pelas mudanças climáticas, qual será o legado do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) para as gerações futuras? Como a luta pela reforma agrária, a defesa da agroecologia e a construção de uma Educação do Campo podem contribuir para um futuro mais sustentável e justo? De que maneira o MST pode inspirar outros movimentos sociais a enfrentar esses desafios globais?

Jade: *Precisamos construir a compreensão em toda a sociedade sobre a gravidade do momento que estamos vivendo. Não estamos à beira de um colapso ambiental, estamos imersos nesse colapso. Todos os acordos internacionais sobre emissões de gases poluentes e outras práticas devastadoras têm sido sistematicamente ignorados ou desvirtuados, e não há nenhum aceno de mudanças nesse sentido. Portanto, além da pressão que evidentemente as organizações populares precisam seguir fazendo sobre seus governos, há que se disputar também através da ação.*

Nos últimos dez anos, o MST assumiu a Agroecologia como princípio e projeto, entendida de forma mais ampla do que uma matriz produtiva, ou seja; além de combater o uso de agrotóxicos e transgênicos, produzir sementes, desenvolver fertilizantes orgânicos, defensivos biológicos, tecnologias adaptadas para agriculturas diversas, respeitar as características dos biomas, buscar matrizes energéticas sustentáveis —e tudo isso permeado por relações de cooperação entre os diferentes sujeitos que compõem os acampamentos e assentamentos—, pois não se produz alimentos saudáveis com relações tóxicas.

Nesse sentido, como uma contraofensiva material e ideológica, o movimento lançou o Plano Nacional Plantar Árvores Produzir Alimentos Saudáveis, que prevê o plantio de 100 milhões de árvores em todo o território nacional. Trata-se de uma campanha permanente, não apenas nas áreas organizadas pelo MST, mas sobretudo em ações articuladas com as organizações das cidades, para dar visibilidade ao tema e proporcionar a reflexão coletiva a partir do fazer coletivo; “... fazer-se fazendo”.

O Movimento Sem Terra sozinho não tem condições de realizar as transformações que se fazem necessárias no tempo presente, mas talvez com a persistência de sua luta, suas práticas pedagógicas e sua cultura política organizativa possa contribuir para impulsionar processos mais amplos de conscientização e tomada de posição para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre as autoras

Jade Percassi é bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2001), licenciada em Sociologia pela Faculdade de Educação da USP (2004). Mestre em Educação (2008) e Doutora em Educação (2015) pela Universidade de São Paulo. Foi extensionista no Projeto Piá de Educação Popular Infantil, na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e no Núcleo de Economia Solidária, além de projetos interdisciplinares como Laboratório de Cortiços e Cidade de Areia. Atuou como Técnica Social e Coordenadora Operacional da USINA centro de trabalhos para o ambiente habitado e contribuiu como pesquisadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular (CEPAEP) da FEUSP. É educadora popular no desenvolvimento de projetos em áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, além de assessorar cursos de formação na Escola Nacional Florestan Fernandes. Constrói junto a coletivos artísticos a Escola Popular de Teatro e Vídeo, compõe o grupo musical As Cantadeiras e a Frente de Literatura Palavras Rebeldes. Com pós-doutoramento em Saúde Coletiva pelo Centro SoU_CIÊNCIA, na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, colabora com a formação de Agentes Populares em Saúde do Campo com ênfase na Agroecologia em projeto da Fundação para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Saúde (Fiotec).

Luciana Maria Azevedo de Almeida é Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou pesquisa de doutorado acerca dos Ensaio de Montaigne, enfatizando a influência de Plutarco sobre o ceticismo montaigniano. Mestre em Filosofia pela mesma universidade, elaborou dissertação a propósito do embate entre Retórica e Filosofia em Platão. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou como docente em diversas instituições de ensino superior, incluindo a UFMG, com ênfase em Epistemologia e História das Ciências, em Filosofia da Educação, Ética e introdução à Filosofia. Participou como voluntária do grupo de estudos em Pedagogia Sócio-espacial (Escola de Arquitetura UFMG) e pontualmente do Grupo de Estudos “Cogitamus” (FAE – UFMG).

Aline Mendes Bernardes-Santos é bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2022), teve sua dissertação centrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo e atuou como docente de ciências no ensino médio e fundamental.